



HAL
open science

Innovation et dynamique de l'implication professionnelle : le cas d'une recherche-action dans le champ de l'administration universitaire

Lucile Courtois

► **To cite this version:**

Lucile Courtois. Innovation et dynamique de l'implication professionnelle : le cas d'une recherche-action dans le champ de l'administration universitaire. Education. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2017. Français. NNT : 2017TOU20054 . tel-02128477

HAL Id: tel-02128477

<https://theses.hal.science/tel-02128477v1>

Submitted on 14 May 2019

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

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



Université
de Toulouse

THÈSE

En vue de l'obtention du

DOCTORAT DE L'UNIVERSITE DE TOULOUSE

Délivré par :

Université Toulouse – Jean Jaurès

Présentée et soutenue par :

Lucile Courtois

Le jeudi 31 Août 2017

Titre :

Innovation et dynamique de l'implication professionnelle.
Le cas d'une recherche-action dans le champ de
l'administration universitaire

Ecole doctorale et spécialité :

ED CLESCO : Sciences de l'éducation

Unité de recherche :

UMR Education Formation Travail Savoirs (EFTS)

Directeurs de thèse :

Christine MIAS, Professeur des universités, Université de Toulouse - Jean Jaurès

Sabrina LABBÉ, Maître de conférences, Université de Toulouse - Jean Jaurès

Jury :

Rapporteurs

Alain BAUDRIT, Professeur des universités, Université de Bordeaux

Frédérique LERBET-SERENI, Professeur des universités, Université de Pau

Autres membres du jury

Véronique BEDIN, Maître de conférences, Université de Toulouse - Jean Jaurès

Gilles MONCEAU, Professeur des universités, Université de Cergy-Pontoise

Membre invité

Alain MIAOULIS, Directeur Général des Services de l'Université de Toulouse - Jean Jaurès

R emerciements

« *La pierre n'a point d'espoir d'être autre chose que pierre.
Mais de collaborer, elle s'assemble et devient temple* »
(Saint Exupéry, A., 1948, Citadelle)

Je tiens en premier lieu à remercier chaleureusement mes deux directrices de thèse, Christine et Sabrina, pour m'avoir accompagnée tout au long de ce parcours. Merci pour votre confiance, votre disponibilité et votre bienveillance. Merci d'avoir nourri ce travail de vos réflexions, de vos conseils constructifs et de vos critiques éclairées ; vous m'avez formée et permis de progresser dans le domaine de la recherche et aussi dans celui de l'enseignement. Je vous témoigne ici toute ma reconnaissance pour la rigueur associée à la souplesse de votre encadrement.

Je remercie également mes collègues de l'équipe de recherche, *ProfessionnalisationS EducationS*, merci pour les nombreux échanges formels et informels qui ont été autant d'occasions me permettant de questionner collectivement ce parcours de thèse, ses résultats, sa méthodologie, ses cadres théoriques et épistémologiques... toujours dans une ambiance conviviale.

Merci à tout le personnel administratif de l'UFR SES qui a contribué à faire de cette thèse ce qu'elle est aujourd'hui. Merci pour nos échanges d'une richesse incontestable, pour votre enthousiasme, je garderai un souvenir agréable de nos rencontres autour de « *Mendi* » et de ses auberges espagnoles riches et variées ! Merci pour la confiance que vous avez accepté de m'accorder. Je remercie tout particulièrement Christophe Bex qui a été à l'initiative de la démarche *Mendi*, mais qui a choisi de ne pas en être le seul *auteur*, merci pour son ouverture sans réserve et pour tous ces moments partagés.

Je remercie également, Alain Baudrit, Véronique Bedin, Frédérique Lerbet-Sérénis et Gilles Monceau qui ont accepté de faire partie des membres de ce jury de thèse et d'évaluer ce travail ; Alain Miaoulis d'avoir accepté d'être présent en qualité de Directeur Général des Services de l'Université de Toulouse Jean Jaurès, et d'avoir soutenu la mise en place de la démarche.

Enfin, je remercie mes proches, ma famille et mes amis, d'avoir été au plus près de moi dans cette aventure. Fred et Sara, pour leur oreille attentive et nos moments de décompressions, Lynsey pour ses relectures méticuleuses et ses connaissances de la langue française, mes parents pour avoir fait de moi quelqu'un de curieux et pour m'avoir transmis le goût des voyages, pour leur indéfectible soutien et leurs nombreux encouragements. Nico pour sa présence et sa patience, pour m'avoir supporté (dans les deux sens du terme !), et pour son inébranlable optimisme... ses fameux « *ça va bien se passer, j'en suis sûr* » résonnent encore en moi. Enfin, Timéo pour sa légèreté, son insouciance, sa joie de vivre, qui m'ont permis de respirer, de rire, de « décrocher », dans les moments où j'en avais le plus besoin. Je suis heureuse de vous avoir à mes côtés.

S'il est assez commun d'entendre dire que le travail du doctorant relève d'un travail solitaire (on l'imagine aisément « cloîtré » seul devant son ordinateur), ce n'est pas l'image ni le souvenir que je garde de mon parcours doctoral. Cette thèse a été l'occasion de faire de belles rencontres, composées tout à la fois de rencontres d'idées, d'auteurs, de chercheurs, d'enseignants, de doctorants, de professionnels de l'administration... A mon sens, le parcours d'une thèse ne peut aboutir à la seule condition qu'il s'inscrive dans une dynamique collective, et pour ma part, j'ai été particulièrement bien entourée. Merci à tous.

SOMMAIRE

| | |
|---|------------|
| INTRODUCTION..... | 7 |
| 1 CHAPITRE 1 : EPISTÉMOLOGIE DE LA RECHERCHE : VERS UNE APPROCHE ARTICULÉE DE L'HÉTÉROGÈNE 15 | |
| 1.1 APPROCHE MULTIREFÉRENTIELLE, INTERDISCIPLINAIRE ET STRATÉGIES DE TRIANGULATION EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION : UNE NECESSAIRE ARTICULATION DE L'HÉTÉROGÈNE | 16 |
| 1.2 ÉPISTÉMOLOGIE DE LA RECHERCHE-ACTION..... | 25 |
| 1.3 L'ANALYSE DE L'IMPLICATION DU CHERCHEUR COMME MOYEN DE PRODUCTION DE CONNAISSANCES..... | 38 |
| 1.4 ÉLÉMENTS DE SYNTHÈSE | 51 |
| 2 CHAPITRE 2 : CONTEXTE(S) DE LA RECHERCHE : ENTRE PERSPECTIVES HISTORIQUES D'UN CONTEXTE MOUVANT ET MISE EN PLACE D'UNE DÉMARCHE INNOVANTE..... 55 | |
| 2.1 ÉLÉMENTS DE COMPRÉHENSION RELATIFS AU CONTEXTE SOCIAL : LA FONCTION PUBLIQUE ET L'ADMINISTRATION PUBLIQUE | 55 |
| 2.2 ZOOM SUR LA COMPLEXITÉ DE L'ADMINISTRATION UNIVERSITAIRE | 61 |
| 2.3 RECADRAGE SUR LE CONTEXTE SPÉCIFIQUE DE CETTE RECHERCHE-ACTION | 77 |
| 2.4 ÉLÉMENTS DE SYNTHÈSE | 89 |
| 3 CHAPITRE 3 : PARTIE THÉORIQUE : INNOVATION, IMPLICATION PROFESSIONNELLE, REPRÉSENTATIONS SOCIALES ET PROFESSIONNELLES 93 | |
| 3.1 L'INNOVATION..... | 93 |
| 3.2 L'IMPLICATION PROFESSIONNELLE | 112 |
| 3.3 DES REPRÉSENTATIONS SOCIALES AUX REPRÉSENTATIONS PROFESSIONNELLES | 137 |
| 3.4 ÉLÉMENTS DE SYNTHÈSE | 157 |
| 4 CHAPITRE 4 : PROBLÉMATISATION ET OPÉRATIONNALISATION DE LA RECHERCHE 161 | |
| 4.1 PROBLÉMATISATION DE LA RECHERCHE..... | 161 |
| 4.2 OPÉRATIONNALISATION DE LA RECHERCHE..... | 174 |
| 4.3 ÉLÉMENTS DE SYNTHÈSE | 203 |
| 5 CHAPITRE 5 : ÉTUDIER LES DYNAMIQUES IMPLICATIONNELLE, REPRÉSENTATIONNELLE ET IDENTITAIRE À TRAVERS UNE ÉTUDE DIACHRONIQUE..... 207 | |
| 5.1 VUE D'ENSEMBLE : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS OBTENUS SUITE AUX CLASSIFICATIONS HIERARCHIQUES DESCENDANTES (CHD)..... | 207 |
| 5.2 ANALYSES DES DIFFÉRENTES CLASSES DE DISCOURS | 215 |
| 5.3 ZOOM SUR LA REPRÉSENTATION PROFESSIONNELLE DE LEUR TRAVAIL | 273 |
| 5.4 SYNTHÈSE DES DYNAMIQUES IMPLICATIONNELLE, REPRÉSENTATIONNELLE ET IDENTITAIRE REPERÉES..... | 283 |
| 6 CHAPITRE 6 : RESTITUTION COLLECTIVE DES RÉSULTATS INTÉGRÉE À LA DÉMARCHE DE RECHERCHE-ACTION..... 291 | |
| 6.1 POSTULATS ÉPISTÉMOLOGIQUES DE LA RESTITUTION INVESTIGANTE : ENTRE VISEES PRAXÉOLOGIQUE ET HEURISTIQUE | 291 |
| 6.2 PRÉSENTATION DES CONDITIONS DE MISES EN ŒUVRE DES RESTITUTIONS | 294 |
| 6.3 ANALYSE DU TRAVAIL DE RÉFLEXIVITÉ PROVOQUÉ PAR LES PRATIQUES RESTITUTIVES | 296 |
| 6.4 ÉLÉMENTS DE SYNTHÈSE | 312 |
| 7 CHAPITRE 7 : DISCUSSIONS AUTOUR DE LA PROFESSIONNALISATION, DES ESPACES TRANSITIONNELS ET DE L'ÉMANCIPATION..... 317 | |
| 7.1 LA DÉMARCHE PARTICIPATIVE ET INNOVANTE CO-CONSTRUITE DANS LE CADRE D'UNE RECHERCHE-ACTION COMME UN ESPACE TRANSITIONNEL..... | 318 |
| 7.2 RECHERCHE-ACTION ET PROFESSIONNALISATION DES ACTEURS | 325 |
| 7.3 INNOVATION, RECHERCHE-ACTION ET PROCESSUS DE PROFESSIONNALISATION : TENTATIVE D'ARTICULATION | 329 |
| 7.4 INNOVATION ET RECHERCHE-ACTION : L'ÉMANCIPATION COMME PISTE À EXPLORER | 331 |
| CONCLUSION..... | 335 |
| BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE..... | 339 |
| TABLES DES ILLUSTRATIONS..... | 371 |
| TABLE DES MATIÈRES | 375 |

I ntroduction

Les évolutions des modes de professionnalisation et l'avènement de la formation tout au long de la vie encouragent les individus « à donner du sens aux diverses expériences d'apprentissage formel, non formel et informel qu'ils collectionnent dans leur parcours de vie » (Endrizzi, 2015, p. 4). Cette recherche s'inscrit pleinement dans cette évolution sociale du travail. Ces possibles « expériences d'apprentissage » sont ici étudiées à travers la construction collective d'une démarche innovante dans la sphère professionnelle.

C'est sur le terrain de l'université et avec des professionnels exerçant des fonctions administratives au sein d'une Unité de Formation et de Recherche (UFR) que cette recherche s'est construite. Plus spécifiquement, nous questionnons ce que peut produire la mise en place d'une innovation dans un champ relativement peu étudié dans le domaine de la recherche scientifique : le champ de l'administration universitaire. L'innovation dont il est question renvoie à la mise en place d'une démarche participative et ascendante qui s'est co-construite au sein d'un espace laissant la possibilité à ces professionnels de passer d'un statut qualifié *d'agent-exécutant* à un statut de *co-auteur* d'actions collectives (Ardoino, 1993). Cette démarche présente également la particularité de s'être déployée au cœur d'une démarche de recherche-action, qui constitue alors une des composantes de la démarche innovante mise en œuvre. Le choix de mettre en place une recherche-action est ici soutenu par une volonté d'articuler science et action dans une perspective à la fois heuristique et praxéologique. Témoin d'une posture épistémologique défendue et assumée, la recherche-action est ici considérée comme un moyen de décroïsonner la recherche en l'enrichissant de points de vue hétérogènes, non réductibles les uns aux autres, mais complémentaires.

C'est à partir du concept d'implication professionnelle (Mias, 1998) que nous souhaitons mettre à jour les différentes manières d'être et d'agir des professionnels de l'administration universitaire suite à la mise en place d'une démarche participative et innovante co-construite

dans le cadre d'une recherche-action. La participation à cette démarche modifie-t-elle *qualitativement* l'expression de leur implication professionnelle ? Cette recherche est ainsi l'occasion de saisir, modestement, les possibles transformations de la dynamique de l'implication professionnelle suite à la mise en place collective d'une innovation dans le champ de l'administration universitaire.

Ce manuscrit tente de rendre compte de la démarche de recherche entreprise dans son ensemble et des résultats obtenus dans un contexte toujours en transformation : contexte universitaire où le changement semble devenu permanent, mais aussi mouvance de la recherche-action où les acteurs qui sont impliqués modifient inévitablement la recherche *en train de se faire*. L'écriture d'une thèse et des différentes parties qui la composent suppose donc un exercice de ré-articulation du processus de recherche-action qui demeure nécessairement en mouvement. L'écriture est ici considérée comme une tentative de traduction lisible d'éléments ayant l'apparence première d'un *magma*. Le passage à l'écriture permet, en acte, de procéder à un démêlage d'éléments enchevêtrés les uns par rapport aux autres, qu'il s'agit alors à la fois de démêler pour mieux cerner leur contours et contenus, et de réarticuler pour aboutir à une cohérence lisible de l'ensemble. La difficulté ici est de rendre compte, à travers un écrit « figé » spatialement et temporellement, de la complexité, de la mouvance d'une recherche-action qui s'est construite au fil de la recherche. L'étymologie et le sens premier du terme « chercher » rend bien compte de l'idée de mouvement auquel se prête tout chercheur, chercher c'est ainsi *faire le tour, parcourir pour examiner, parcourir en tous sens* (Rey, 2016, p. 456). A travers l'écriture, nous tentons d'articuler et de formaliser les éléments de ce *parcours* de recherche inéluctablement non-linéaire. Ces articulations et cette traduction du complexe, que nous espérons cohérentes, se mettent en œuvre à partir de la construction de sept chapitres que nous introduisons :

Le **premier chapitre** intitulé « *perspectives épistémologiques : vers une approche articulée de l'hétérogène* », permet de poser les fondements épistémologiques qui sous-tendent cette recherche. L'articulation de l'hétérogène comme possibilité d'intelligibilité de la complexité est dans un premier temps abordée par le biais d'un regard multiréférentiel visant à éclairer des facettes différentes des situations et phénomènes étudiés (Ardoino, 1993). Les sciences de l'éducation, reflet d'une science au pluriel, encouragent à des croisements disciplinaires que nous mobilisons à travers l'utilisation combinée de cadres disciplinaires et théoriques différents. Dans la perspective d'une interdisciplinarité focalisée (Chareau, 2008), nous privilégions ici une interdisciplinarité entre les sciences de l'éducation et une discipline

contributive : la psychologie sociale. L'articulation de l'hétérogène est également appréhendée par l'utilisation de différentes stratégies de triangulation (méthodologique, disciplinaire, théoriques, interne, temporelle et des observateurs) relevant à la fois d'un postulat épistémologique et d'un cadre méthodologique (Haas et Kalampalikis, 2010). La recherche-action est ensuite définie en termes de démarche de recherche ouverte permettant d'opérer de multiples croisements considérés comme autant de clés de compréhension par et pour la recherche et l'action. Enfin, l'analyse de l'implication du chercheur et la question de la double posture du chercheur-praticien seront expliquées dans le but de dynamiser la connaissance.

Le **second chapitre** présente les contextes de cette recherche, à la fois historiques, sociaux et locaux. Cette présentation nous permet de mieux comprendre la difficile construction identitaire des professionnels de la fonction et de l'administration publiques à travers l'Histoire. La présentation centrée sur le contexte local dans lequel se déroule cette recherche-action nous invite à repérer le caractère éminemment complexe du système de l'administration universitaire, ainsi que le caractère particulièrement mouvant de l'université dans laquelle nous nous inscrivons. Finalement, nous précisons l'origine de la mise en œuvre de la démarche participative et innovante : un contexte de restructuration spatiale et organisationnelle offrant l'opportunité d'impulser une nouvelle dynamique au sein de l'UFR dans laquelle cette recherche-action a pris racine.

Dans le **troisième chapitre**, nous exposons les cadres théoriques mobilisés dans cette recherche. Nous y définissons **l'innovation**, ce qui nous amène à mieux cerner la démarche innovante circonscrite à cette recherche ; le concept **d'implication professionnelle** est défini comme un modèle triadique composé des dimensions *sens*, *repères* et *sentiment de contrôle*. L'implication professionnelle est ici entendue comme un moyen permettant de rendre intelligibles les conduites et attitudes des individus dans la sphère professionnelle. Enfin, nous développons les concepts de **représentations** sociales et professionnelles, ces dernières étant constitutives de la dimension *repères* du modèle de l'implication professionnelle.

Le **quatrième chapitre** est consacré à la problématisation et à l'opérationnalisation de la recherche. La construction de notre problématique nous amène à poser trois hypothèses de travail s'intéressant aux effets de l'engagement de professionnels dans une démarche participative et innovante co-construite dans le cadre d'une recherche-action, sur l'implication professionnelle, sur les représentations professionnelles et sur l'identité professionnelle. Ces

hypothèses de travail guident la construction des outils méthodologiques permettant de les opérationnaliser. C'est par l'intermédiaire d'une étude diachronique en deux temps de recueil de données par entretiens semi-directifs que nous cherchons à repérer les possibles dynamiques de transformations implicationnelle, représentationnelle et identitaire chez les professionnels engagés dans l'innovation.

Le **cinquième chapitre** est consacré à la présentation et à l'analyse des résultats obtenus. Il se divise en trois grandes parties. Nous exposons en premier lieu une vision d'ensemble des résultats produits, puis nous analysons plus spécifiquement le contenu des discours recueillis en mettant l'accent sur les éléments de stabilité et de variation repérés. Enfin, nous présentons les évolutions représentationnelles analysées entre les deux temps de recueil de données. De manière générale, les résultats tendent à converger vers l'idée selon laquelle l'engagement de professionnels dans l'innovation entraîne des dynamiques de transformations implicationnelle, représentationnelle et identitaire.

Dans un **sixième chapitre**, ces résultats sont ensuite mis en perspective avec l'interprétation proposée par les acteurs de terrain lors de différentes phases de restitution investigante (Bergier, 2000). La restitution est ici considérée comme faisant partie intégrante du processus de recherche-action. Nous la définissons à la fois comme une démarche *risquée* et particulièrement *utile heuristiquement et praxéologiquement*. L'analyse du travail réflexif que ces restitutions produisent nous permet d'approfondir le travail analytique des résultats, nous amenant parfois à revoir certaines de nos interprétations initiales. L'objectif est alors d'articuler validité scientifique et validité sociale des résultats de la recherche-action (Bedin, 2015).

Enfin, le **septième chapitre** vise à mettre en discussion l'ensemble de cette recherche-action. L'innovation inscrite dans le cadre d'une recherche-action est discutée en termes *d'espace transitionnel*, inscrivant alors nos travaux dans une perspective de professionnalisation permanente. Nous ouvrons ensuite une nouvelle perspective en questionnant la possible fonction d'émancipation de la recherche-action et de l'innovation.

Afin de rendre l'articulation de ces chapitres davantage lisible, chacun d'entre eux est suivi d'éléments de synthèse permettant de structurer et de rythmer le travail d'écriture. Ces « éléments de synthèse », nécessairement soumis aux propos qui les précèdent, nous permettent également de mettre à l'avant-plan certains éléments saillants, maintenant

l'argumentation au plus près de ce qui est communément appelé : « le fil rouge de la recherche ». Nous proposons au lecteur d'entrer dès à présent dans l'explicitation de ce *parcours* de recherche.

Chapitre 1

Epistémologie de la recherche : vers une approche *articulée* de l'hétérogène

« La multiréférentialité postule une hétérogénéité foncière (et probablement irréductible) des perspectives mises à contribution (autres et non seulement différentes), devant, par conséquent, être ré-articulées pour pouvoir permettre une certaine intelligibilité de leurs objets » (Ardoino, 1993, p. 15).

SOMMAIRE DU CHAPITRE 1

| | |
|---|-----------|
| 1 CHAPITRE 1 : EPISTÉMOLOGIE DE LA RECHERCHE : VERS UNE APPROCHE ARTICULÉE DE L'HÉTÉROGÈNE | 15 |
|---|-----------|

| | |
|--|----|
| 1.1 APPROCHE MULTIREFERENTIELLE, INTERDISCIPLINARITE ET STRATEGIES DE TRIANGULATION EN SCIENCES DE L'EDUCATION : UNE NECESSAIRE ARTICULATION DE L'HETEROGENE | 16 |
| 1.1.1 <i>La multiréférentialité : rupture épistémologique fondée sur la prise en compte du complexe</i> | 17 |
| 1.1.2 <i>Approche interdisciplinaire en sciences de l'éducation</i> | 18 |
| 1.1.2.1 <i>Psychologie sociale en sciences de l'éducation</i> | 18 |
| 1.1.2.2 <i>Dialogue entre la psychologie sociale et les sciences de l'éducation autour de la professionnalisation</i> | 20 |
| 1.1.3 <i>Articuler l'hétérogène par des stratégies de triangulation</i> | 22 |
| 1.2 EPISTEMOLOGIE DE LA RECHERCHE-ACTION | 25 |
| 1.2.1 <i>La recherche-action appréhendée en tant que démarche de recherche</i> | 26 |
| 1.2.2 <i>Recherche-action, dialogisme et rupture épistémologique</i> | 27 |
| 1.2.3 <i>Recherche-action et hétérogénéité des acteurs : vers un processus de co-construction</i> ... | 29 |
| 1.2.3.1 <i>Multi-culturalité professionnelle et articulation de différents « langages »</i> | 29 |
| 1.2.3.2 <i>Une démarche participative et une coopération vers laquelle tendre</i> | 31 |
| 1.2.4 <i>Recherche-action et changement dans une perspective lewinienne</i> | 33 |
| 1.2.4.1 <i>Le groupe comme entité dynamique « portier » du changement</i> | 34 |
| 1.2.4.2 <i>Engagement comportemental, primat de l'action et changement</i> | 36 |
| 1.3 L'ANALYSE DE L'IMPLICATION DU CHERCHEUR COMME MOYEN DE PRODUCTION DE CONNAISSANCES..... | 38 |
| 1.3.1 <i>Quelques éléments (auto)biographiques concourant à la compréhension, l'explicitation et à la distanciation</i> | 41 |
| 1.3.2 <i>La question de la double posture chercheur-praticien</i> | 45 |
| 1.3.2.1 <i>Lorsque le chercheur investit le terrain où s'éprouve sa propre professionnalisation</i> ... | 46 |
| 1.3.2.2 <i>Lorsque la place de chercheur questionne celle de praticien et réciproquement</i> | 47 |
| 1.3.2.3 <i>Un rapport ambivalent avec les praticiens de la recherche : entre rapport proximal et distal</i> | 49 |
| 1.3.2.4 <i>La place d'ATER comme espace transitoire facilitant et légitimant le « dire »</i> | 50 |
| 1.4 ELEMENTS DE SYNTHESE..... | 51 |

1 CHAPITRE 1 : Epistémologie de la recherche : vers une approche articulée de l'hétérogène

Nous abordons dans cette partie les perspectives épistémologiques qui sous-tendent cette recherche. Notre propos se structurera autour de la notion *d'articulation de l'hétérogène*.

Nous verrons que dans cette recherche, l'hétérogénéité recouvre plusieurs formes : hétérogénéité disciplinaire, théorique, méthodologique mais aussi, hétérogénéité caractéristique de la recherche-action, de ses acteurs, de ses visées et des savoirs produits, et enfin, hétérogénéité des postures du chercheur-praticien. Notre perspective est alors *d'articuler* ces éléments de prime abord hétérogènes afin de les structurer en un ensemble faisant sens, nous permettant d'accroître l'intelligibilité des situations étudiées dans ce travail.

Historiquement, le terme hétérogène renvoie à « ce qui est composé d'éléments de nature différentes, dissemblables [...] y compris en parlant d'une seule entité (notion, concepts hétérogène) » (Rey, 2016, p. 1079). Selon Peretti et Ardoino (1998), l'articulation permet la « cohabitation, coexistence de choses ou perceptions variées, en contraste mais sans rupture » (p. 34). Dérivé du latin *articulatio*, ce terme désigne le fait de « marquer avec netteté les éléments, faire ressortir une structure. [...] exposer en détail, article par article, [...] joindre, unir. [...] Il signifie concrètement et abstraitement, manière dont un système complexe est organisé fonctionnellement » (Rey, 2016, p. 132). Articuler renverrait donc à la fois à l'action de décomposer et de grouper, elle permet la mise en lien entre éléments hétérogènes. Dans cette perspective, articuler c'est ainsi donner du sens à un ensemble en faisant ressortir la cohérence de sa structure. L'articulation « entend donc relier sans toutefois les confondre, sans les fusionner, sans les unifier pour autant, des éléments reconnus explicitement séparés et hétérogènes entre eux, comme étant l'antithèse de la confusion ou d'une compacité excluant la distinction » (Peretti et Ardoino, 1998, p. 27).

L'articulation de l'hétérogénéité est ici abordée à partir de différentes approches : nous aborderons dans un premier temps l'approche *multiréférentielle* (Ardoino, 1993), fondement épistémologique des sciences de l'éducation comme reflet d'une science au pluriel. Nous verrons notamment que cette multiréférentialité est ici appréhendée et guidée à travers une approche interdisciplinaire (Charaudeau, 2010), opérationnalisée par une discipline contributive elle-même fondée sur le principe *d'interdisciplinarité* : la psychologie sociale. La mise en place de différentes stratégies de *triangulation* sera ensuite abordée, ces dernières

étant considérées comme autant de leviers d'articulation du multiple et de l'hétérogène. La démarche de *recherche-action* et l'hétérogénéité (professionnelle, des visées, des savoirs et des pratiques) qu'elle implique fera l'objet d'un second point. Enfin, nous interrogerons la *pluralité* des postures des acteurs impliqués dans une démarche de recherche-action et l'analyse de notre propre *implication* témoignera de la nécessité d'articuler les différentes postures du chercheur-praticien.

1.1 Approche multiréférentielle, interdisciplinarité et stratégies de triangulation en sciences de l'éducation : une nécessaire articulation de l'hétérogène

Discipline relativement récente, les sciences de l'éducation fêtent en 2017 leur cinquantième anniversaire. Créées en 1967, les sciences de l'éducation « à l'origine constituées d'une juxtaposition d'objets et d'approches, ont progressivement conquis leur autonomie comme champ unifié académiquement, tout en conservant leur pluriel référentiel » (Hofstetter et Schneuwly, 2001, p. 14). Mialaret définit les sciences de l'éducation comme étant constituées « par l'ensemble des disciplines qui étudient, dans des perspectives différentes mais complémentaires et coordonnées, les conditions d'existence, de fonctionnement et d'évolution des situations et des faits d'éducation » (2006, p. 69-70).

En raison de leur essence plurielle, les sciences de l'éducation sont ainsi amenées à se transformer et à évoluer en permanence, à la fois parce que les « conditions et les formes d'éducation se modifient constamment » (Mialaret, 2015, p. 6), mais aussi « en fonction de l'évolution d'autres disciplines scientifiques, dont elles intègrent les apports tout en les renouvelant dans un flux de savoirs en interactions réciproques » (Hofstetter et Schneuwly, 2001, p. 14).

L'interdisciplinarité de cette science au pluriel rompt alors avec la pensée scientifique classique, qui prônait une étanchéité des frontières disciplinaires, un réductionnisme et une disjonction des savoirs, en privilégiant l'objectivable et le formalisable, dans une visée explicative plus que compréhensive. Au contraire, « les sciences de l'éducation permettent d'élaborer des objets de recherche construits dans l'articulation de niveaux d'intelligibilité distincts et sur des terrains variés évitant de la sorte un "absolutisme" strictement disciplinaire, un entre-soi disciplinaire en somme, réducteur dans l'approche de la complexité des objets étudiés » (Mias, 2005c, p. 7-8).

Abandonnant la parcellisation et la simplification pour embrasser et rendre compte de la complexité, les sciences de l'éducation préfèrent adopter des regards pluriels et autres sur les

situations d'éducation et de formation. « La quête mythique d'"une" science de l'éducation s'est effacée devant la réalité du multiple : la diversité est aujourd'hui reconnue, soulignée, travaillée » (Vigarello, 1994, p. 88). C'est notamment par le biais d'une approche multiréférentielle que l'hétérogénéité de cette diversité tend à être articulée. Ainsi, cette dernière relève d'« un parti pris épistémologique » « beaucoup plus encore que [d'] une position méthodologique » (Ardoino, 1990, p. 254).

1.1.1 La multiréférentialité : rupture épistémologique fondée sur la prise en compte du complexe

L'approche multiréférentielle se trouve donc dans « les sillages d'une critique de l'épistémologie classique » (Ardoino, 1993, p. 32). En effet, la démarche « classique » d'analyse est fondée « sur l'hypothèse d'une réduction toujours possible du complexe à l'élémentaire, et par conséquent, de l'hétérogène à l'homogène. [...] L'opacité, la complexité étaient ou bien considérées comme un état seulement provisoire de l'objet, alors réductible en éléments plus simples par l'analyse, ou bien abandonnées aux ténèbres extérieurs » (Ardoino, 1990, p. 255). Ce positionnement n'est toutefois plus légitime lorsqu'on opère la lecture de phénomènes humains et sociaux, où la démarche scientifique ne peut se limiter aux seuls comportements observables par une analyse par voie de décomposition-réduction, mais doit nécessairement prendre en compte la dimension du sujet (Ardoino, 1990). L'auteur parlera alors de « risques graves de mutilation de la réalité, à partir d'un seul référentiel, avec un langage unique » (Ardoino, 1993, p. 27).

La nécessité de l'analyse multiréférentielle est ainsi fondée sur la prise en compte de la complexité voire de « l'hypercomplexité » de la réalité (Ardoino, 1990). « Reconnaître et postuler la complexité d'une réalité, c'est, en outre, admettre sa nature, à la fois homogène et hétérogène, son opacité, sa multidimensionnalité, exigeant alors, pour une compréhension plus fine, une multiréférentialité » (p. 258). Il s'agit alors d'utiliser des systèmes de références et des grilles de lectures différents, non réductibles les uns aux autres, mais néanmoins inscrits dans une relation de complémentarité. Dans le travail d'analyse, cette perspective de complémentarité des regards et des grilles de lectures ne consiste donc pas à chercher à les *juxtaposer* ni même à les *homogénéiser*, mais davantage à les *articuler*. En ce sens, « la multiréférentialité postule une hétérogénéité foncière (et probablement irréductible) des perspectives mises à contribution (autres et non seulement différentes), devant, par

conséquent, être ré-articulées pour pouvoir permettre une certaine intelligibilité de leurs objets » (Ardoino, 1993, p. 15).

Il s'agit donc de combiner et d'articuler entre eux différents *langages*, sans pour autant chercher, en vain, à embrasser la totalité des disciplines. Dans cette recherche, plusieurs disciplines sont mobilisées dans cette perspective multiréférentielle, des références à la sociologie, à l'histoire et à la psychologie sociale sont notamment utilisées. Toutefois, ces disciplines ne sont pas mobilisées de manière équivalente. Si la sociologie et l'histoire sont principalement utilisées dans une visée descriptive, la psychologie sociale constitue la principale discipline contributive utilisée ici au service des sciences de l'éducation¹. Plus particulièrement, nous proposons d'utiliser une approche interdisciplinaire entre sciences de l'éducation et psychologie sociale.

1.1.2 Approche interdisciplinaire en sciences de l'éducation

Dans une perspective interdisciplinaire, nous nous inscrivons dans l'approche d'une *interdisciplinarité focalisée* (Charaudeau, 2010) qui consiste « à établir de véritables connexions entre concepts, outils d'analyse et modes d'interprétation de différentes disciplines » (p. 197).

1.1.2.1 Psychologie sociale en sciences de l'éducation

L'interdisciplinarité dont il est question ici se propose d'articuler les sciences de l'éducation à une discipline contributive : la psychologie sociale.

« Il s'agit de deux interdisciplines, d'âges bien différents, mais qui ont en commun de s'être délibérément inscrites à l'entrecroisement de disciplines-mères. La psychologie sociale à l'intersection de la psychologie et de la sociologie, les sciences de l'éducation beaucoup plus jeunes institutionnellement [...], dans les intersections autrement plus complexes des mêmes plus la philosophie, l'histoire, l'économie, l'anthropologie... » (Bataille, 2007, p. 89).

¹ Dans cette perspective, le point de vue de Blanchard-Laville (2002) est intéressant. L'auteur propose de relativiser la capacité d'un chercheur à être véritablement polyglotte. Elle écrit : « je pense que dans nos équipes interdisciplinaires, une certaine familiarité des chercheurs s'acquiert progressivement au cours du travail mais j'estime que cette familiarisation ou cette compréhension empathique ne devient jamais une authentique nouvelle compétence de chercheur [...]. De nos jours, la formation d'un chercheur demande un tel engagement et un tel approfondissement permanent qu'il me paraît inenvisageable de lui demander de poursuivre ne serait-ce que dans deux voies » (p. 26). La voie privilégiée dans cette recherche relève principalement d'une approche psychosociale en sciences de l'éducation.

La psychologie sociale se situe ainsi « à la croisée de plusieurs carrefours » (Bègue et Desrichard, 2013, p. 12). Carrefours disciplinaires et théoriques bien sûr, mais aussi carrefour épistémologique dans la mesure où les frontières entre la psychologie sociale et d'autres disciplines sont de plus en plus contingentes (Bègue et Desrichard, 2013). L'histoire, la sociologie, l'économie, la philosophie ou encore les sciences de l'éducation, en utilisant ses théories et méthodes, sont amenées à dialoguer et à débattre avec elle. La psychologie sociale est également située à un autre carrefour, « celui de la contribution sociétale de cette discipline, qui ne saurait se contenter de discourir sur le monde social en s'exemptant d'y mettre en action les connaissances » (p. 12).

On voit ici qu'au-delà de cette commune interdisciplinarité « originelle », la psychologie sociale et les sciences de l'éducation se retrouvent par ailleurs autour d'un autre point de convergence : elles s'intéressent toutes deux aux problématiques sociales.

« la psychologie sociale s'intéresse, quels que soient les *stimuli* ou les objets, à ces événements psychologiques fondamentaux que sont les comportements, les jugements, les affects et les performances des êtres humains en tant que ces êtres humains sont membres de collectifs sociaux ou occupent des positions sociales (en tant donc que leurs comportements, jugements, affects et performances sont en partie tributaires de ces appartenances et positions) » (Beauvois, Dubois et Doise, 1999, p. 311).

Les fondements épistémologiques de la psychologie sociale permettent ainsi de dépasser la lecture binaire sujet-objet en proposant une lecture ternaire entre un sujet individuel (ego), un sujet social (alter) et un objet (Moscovici, 2008) en partant du principe selon lequel on n'étudie jamais un des éléments indépendamment des autres éléments en présence. Inscrite dans une « médiation constante, une tiercéité » (Moscovici, 2008, p. 9), la psychologie sociale est « la science du conflit entre l'individu et la société » (p. 6), « critique de l'opposition entre l'individuel et le social » (p. 14), son regard pose l'individu comme un être social, marqué par les relations qu'il vit avec autrui. Le lien entre individu et société est ici compris dans un rapport dialogique où l'individu produit la société et inversement. « La spécificité de la pensée humaine est bien de prendre place dans un contexte culturel et social, et ce, à travers les différentes insertions sociales des individus. Ainsi, la psychologie sociale prend en compte le fait que les rapports humains ne se déroulent jamais en dehors de tout contexte social » (Toczek, 2009, p. 15).

Cette approche nous semble particulièrement pertinente et porteuse dans l'analyse des situations professionnelles qui mettent nécessairement en jeu les acteurs avec l'environnement social et professionnel dans lesquels ils s'inscrivent, interrogeant leurs positionnements et leurs ancrages dans des formes multiples d'interactions. Dans cette perspective, l'analyse des conduites et attitudes professionnelles ne peut s'extraire d'une approche plurielle, mettant en avant l'interdépendance entre individus, groupes et sociétés. Contextualisée aux sciences de l'éducation, la psychologie sociale en constitue notamment une porte d'entrée privilégiée dans l'étude des processus de professionnalisation, définie ici comme : « un ensemble de processus en interaction conduisant à la construction et à l'évolution d'une identité professionnelle attestant de compétences spécifiques » (Lac, Mias, Labbé et Bataille, 2010, p. 135-136). C'est précisément dans cette approche de la professionnalisation développée au sein de l'équipe de recherche à laquelle nous sommes rattachée², que cette thèse s'inscrit.

Selon Charaudeau (2010), « ce qui importe pour juger de l'interdisciplinarité est de voir dans quelle mesure un concept né et développé dans une discipline est réutilisé et redéfini ailleurs » (p. 207). Nous illustrons ci-après une forme de « redéfinition » conceptuelle en fonction de croisements disciplinaires entre sciences de l'éducation et psychologie sociale.

1.1.2.2 Dialogue entre la psychologie sociale et les sciences de l'éducation autour de la professionnalisation

Le développement de deux des concepts de référence utilisés dans cette thèse témoigne d'une interdisciplinarité fructueuse et porteuse de sens entre la psychologie sociale et les sciences de l'éducation : il s'agit des concepts de représentations professionnelles (Piasser, 1999) et d'implication professionnelle (Mias, 1998).

Le concept de représentations professionnelles, initialement développé en sciences de l'éducation dans les travaux de thèse de Piasser (1999), permet de développer et d'enrichir le concept de représentations sociales en questionnant les spécifiés des regards professionnels à propos d'objets professionnels. « Le constat des différences entre les perceptions professionnelles de l'environnement et la lecture portée par le reste de la société a créé la nécessité de disposer d'un outil permettant à la fois de nommer et d'étudier les spécificités des regards professionnels » (Piasser et Ratinaud, 2010, p. 9). Les représentations professionnelles

² Initialement équipe REPERE (Représentations et Engagements Professionnels, leurs Evolutions : Recherche et Expertise) de l'Université Toulouse Jean Jaurès où nous avons réalisé nos deux années de master, cette dernière s'étant ensuite « refondue » par la suite au sein de l'entrée 3 : ProfessionnalisationS EducationS de l'UMR EFTS (Unité Mixte de Recherche : Education, Formation, Travail, Savoirs).

peuvent être définies synthétiquement comme : « des représentations portant sur des objets appartenant à un milieu professionnel spécifique et partagées par les membres de la profession » (Piasser, 1999, p. 18), apportant ainsi un éclairage supplémentaire au concept de polyphasie cognitive développé par Moscovici (1961). Nous aurons l'occasion dans les parties qui suivent de développer plus avant cette définition conceptuelle.

Au-delà de son inscription dans les contextes et groupes professionnels, le concept de représentations professionnelles permet également d'aborder les représentations sociales dans une approche de la professionnalisation. Le processus de professionnalisation s'opère ici par les « passages » entre représentations sociales, représentations socio-professionnelles et représentations professionnelles (Piasser et Bataille, 2013), où les acteurs « acquièrent d'avantage de "professionnalité" d'une part, et se consacrent à des objets de plus en plus exclusivement "techniques" d'autre part » (Piasser et Ratinaud, 2010, p. 11). Ce processus aboutit à « la constitution de représentations professionnellement contextualisées entretenant un rapport étroit avec un système de représentation sociale activé par ailleurs mais toujours présent » (Bataille, Blin, Jacquet-Mias et Piasser, 1997, p. 138).

Concept né en sciences de l'éducation, les représentations professionnelles ont aujourd'hui acquis une légitimité incontestable en psychologie sociale, la présence de plusieurs contributions consacrées à ce concept dans des ouvrages de référence sur la question des représentations sociales (voir par exemple Mias et Piasser, 2016, Piasser et Bataille, 2013) et les diverses interventions relatives à ce concept lors de rencontres internationales en psychologie sociale (telle que la CIRS³), en sont le témoin.

Le concept d'implication professionnelle (Mias, 1998) illustre également la fécondité d'une interdisciplinarité des approches. Si le modèle choisi pour ce travail a été construit et élaboré en sciences de l'éducation, il s'inscrit par ailleurs dans une approche psychosociale. Défini comme « un moyen d'explication et de compréhension des conduites d'un sujet professionnel dans les rapports qu'il établit avec son environnement professionnel » (Mias, 1998, p. 89), on retrouve dans cette définition les « traces » du regard ternaire préconisé par Moscovici (2008). L'implication professionnelle est ici déterminée à la fois par des facteurs psychologiques, sociaux, relationnels et historiques.

³ Conférence Internationale sur les Représentations Sociales. Les actes de la dernière conférence en date sont disponibles en version pdf sur : <https://cirs2016.sciencesconf.org/data/pages/Proceedings.pdf>

Le dialogue et les croisements entre psychologie sociale et sciences de l'éducation permettent ainsi l'émergence d'une approche de la professionnalisation originale et spécifique, dont les recherches visent notamment « l'étude différentielle des principaux processus à l'œuvre dans la formation et dans la transformation des représentations professionnelles (...) et de l'implication professionnelle » (Bataille, 2010, p. 167).

Ces deux exemples (les représentations et l'implication professionnelles) illustrent comment, à partir d'un dialogue interdisciplinaire, de nouvelles théorisations peuvent émerger. Bernard parle à ce propos de franchissement de frontières disciplinaires et de « migrations conceptuelles » (Bernard, 2007) qui, si elles font l'objet d'un exercice de réflexivité rigoureux peuvent aboutir à la construction de nouveaux socles théoriques⁴.

Outre ces perspectives interdisciplinaires et multiréférentielles, l'articulation d'une lecture *multi-niveaux* est également opérée dans ce travail par différentes formes de stratégies de triangulation. Ces dernières reposent sur « le principe d'articulation de différentes perspectives conceptuelles et méthodologiques adéquates pour étudier autant d'aspects différents que possibles du phénomène visé » (Apostolidis, 2006, p. 224).

1.1.3 Articuler l'hétérogène par des stratégies de triangulation

Initialement, la triangulation poursuivait principalement une visée de vérification d'hypothèses. Sur un critère de « recoupement », l'objectif est alors d'avoir recours à un usage combiné de différentes méthodologies, en vue de repérer si ces différentes opérations méthodologiques corroborent les résultats obtenus et leur stabilité.

Aujourd'hui, la triangulation est reconsidérée au-delà de ces critères de validation et d'exactitude, puisqu'elle est également appréhendée comme un postulat épistémologique (Apostolidis, 2003) visant non seulement la validité des données recueillies, mais permettant aussi de conférer aux démarches qualitatives « de la rigueur, de l'ampleur et de la profondeur » (Apostolidis, 2006, p. 213). L'objectif est de « construire un savoir pertinent et consistant sur le phénomène à partir de différentes opérations de croisement sur les plans théorique, méthodologique et/ou de production des données » (p. 214). Ainsi, si la triangulation peut être d'ordre méthodologique, elle peut également prendre différentes formes : triangulation théorique, interdisciplinaire, des observateurs, temporelle, par

⁴ L'auteur appuie son propos à partir d'une réflexion menée sur la construction du concept de communication engageante à partir de logiques d'emprunts disciplinaires entre la psychologie sociale et les Sciences de l'Information et de la Communication (SIC).

combinaison de niveaux, interne ... (Cohen et Manion, 1980, cités par Pourtois et Desmet, 2007). Ces différentes formes de triangulation doivent être construites de façon *située* et *adaptée* en fonction des terrains, problématiques et objectifs de la recherche. L'objectif est alors de « mobiliser de façon raisonnée et éclectique des outils propres à chaque situation pour étudier la complexité des phénomènes auxquels ils sont confrontés » (Apostolidis, 2006, p. 214). Dans cette perspective, nous exposons ci-après les différents types de triangulation mises en œuvre et contextualisées à notre recherche.

La *triangulation méthodologique* est ici abordée par le croisement de plusieurs outils de recueil et d'analyse de données. Si nous avons choisi l'entretien semi-directif comme outil principal de recueil de données, celui-ci sera par ailleurs articulé à la méthode des évocations libres et hiérarchisées utilisée pour le recueil des représentations professionnelles. Nous choisissons également, dans un souci d'enrichissement des données et de validité scientifique et sociale, de mener plusieurs restitutions investigantes (Bergier, 2000) dans et par le collectif chercheur/acteurs de terrain. Aussi, plusieurs outils d'analyses des données seront convoqués : analyse multidimensionnelle, analyse automatique et manuelle de contenu, analyse prototypique ou encore analyse de similitude. Nous aurons largement l'occasion de revenir sur cette forme de triangulation dans la partie méthodologique de ce manuscrit.

La *triangulation théorique* permet de mobiliser différents cadres théoriques concourant à l'interprétation des données. Dans cette perspective, nous ferons ainsi appel à plusieurs théories : on citera par exemple, l'implication professionnelle, l'identité, les représentations professionnelles, le groupe ou encore l'innovation, concepts que nous mobiliserons afin de repérer les processus de transformation à l'œuvre suite à l'engagement de professionnels dans une démarche participative et innovante.

Relativement proche de cette dernière, la *triangulation interdisciplinaire* vise l'articulation de différentes disciplines pour l'étude d'un même « objet ». Nous ne revenons pas ici sur la perspective interdisciplinaire choisie pour ce travail, visant notamment l'articulation d'une approche en sciences de l'éducation et en psychologie sociale.

La *triangulation temporelle* permet la prise en compte des processus de changement par la mise en œuvre de démarches longitudinales. Dans cette étude, la triangulation temporelle s'opérationnalise ainsi à partir de deux recueils de données dans une approche diachronique de type avant - après, l'objectif étant d'examiner la stabilité et/ou l'instabilité des résultats dans le temps (Cohen et Manion, 1980, cités par Pourtois et Desmet, 2007).

La *triangulation par combinaison de niveaux* vise l'utilisation de plusieurs niveaux d'analyse. Renvoyant à la proposition de Doise (1986), il peut par exemple s'agir d'articuler les niveaux d'explication intra-individuel, inter-individuel, positionnel, et idéologique. En référence au regard ternaire proposé par Moscovici, notre discipline contributive, la psychologie sociale, participe également par ses fondements épistémologiques propres à cette forme de triangulation.

La *triangulation interne* vise la mise en relation entre des informations recueillies et les caractéristiques des enquêtés, telles que l'insertion sociale, les motivations individuelles ou groupales, les états psychologiques... Aussi, cette forme de triangulation s'applique-t-elle également au chercheur lui-même qui s'attache à réaliser une « critique auto-réflexive » (Cohen et Manion, 1980, cités par Pourtois et Desmet, 2007, p. 54). Dans cette recherche, c'est par l'intermédiaire d'une analyse et d'une mise à plat de notre propre implication que cette triangulation interne sera mise en œuvre (voir ci-après la partie : *L'analyse de l'implication du chercheur comme moyen de production de connaissances*).

La *triangulation des observateurs* prend ici une forme originale. En effet, initialement, cette forme de triangulation invite à engager plusieurs chercheurs pour la collecte ou pour l'interprétation des données (Apostolidis, 2006) multipliant ainsi les regards en vue d'une validité externe. Si nous avons œuvré collectivement à ces croisements de « regards scientifiques » notamment à l'occasion de présentations des résultats de la recherche au sein de notre équipe de recherche, la triangulation des observateurs est également mise en œuvre à partir de croisements de regards d'observateurs différents : le chercheur⁵ et les praticiens participant à la recherche. Il s'agit ici de croiser et de mettre en dialogue des regards adoptés depuis des places différentes et autres, celle du chercheur et celle des acteurs de terrain de la recherche. On souligne ici un des principes mêmes de la recherche-action que nous développons ci-après, principe sous-tendu par l'implication des acteurs de terrain au cœur du processus de recherche. Cette triangulation des observateurs sera opérationnalisée par la mise en place de restitutions investigantes (Bergier, 2000), visant l'interprétation collective des données, et par là-même, concourant à la validité sociale des résultats obtenus (Bedin, 2015).

Ces différentes stratégies de triangulation permettent ainsi d'effectuer « des va-et-vient problématisés et dynamiques entre opérations de recueil, d'analyse et de conceptualisation. Il

⁵ Dans cette thèse, nous employons le terme de « chercheur » au singulier dans sa forme générique, toutefois, celui-ci s'inscrit bien dans un collectif de chercheurs.

s'agit d'un aller-retour constant entre terrain et analyse basé sur le principe de réinjection » (Apostolidis, 2006, p. 214).

La démarche de triangulation ouvre un espace privilégié permettant d'articuler l'hétérogène en vue d'une meilleure compréhension des situations et phénomènes étudiés. Haas et Kalampalikis soulignent à ce propos, qu'il ne s'agit plus de « recouper ou de vérifier des informations pour arriver à une version véridique du phénomène étudié, mais bien de rechercher des discours contrastés, de faire de l'hétérogénéité des propos un objet d'étude, de s'appuyer sur les variations plutôt que de vouloir les gommer ou les aplanir » (2010, p. 74).

Elle permet à ce titre de dépasser des débats stériles (tels que l'opposition aujourd'hui vaine entre démarche qualitative et quantitative), d'ouvrir les frontières disciplinaires dans un jeu d'interactions fécond tant au niveau théorique que méthodologique, ou encore de décroiser la recherche dans un dialogue permanent avec le terrain. En somme, ces stratégies permettent de se situer dans des formes de recherches hybrides, où l'hétérogénéité, lorsqu'elle est articulée, devient nécessaire à une plus grande intelligibilité de la complexité, pouvant « ouvrir des portes inespérées et permettre d'éclairer un visage de notre objet qui était jusqu'alors resté dans l'ombre » (Haas et Kalampalikis, 2010, p. 73).

Nous proposons l'idée que ces stratégies de triangulation soient particulièrement pertinentes dans le cadre d'une démarche de recherche-action, puisqu'elles s'avèrent « utiles et essentielles pour appréhender des phénomènes sociaux en train de se faire » (Haas et Kalampalikis, 2010, p. 74). Or, la recherche-action a cette particularité de se construire au fil de la recherche dans un dialogue permanent et ouvert avec le terrain. Il s'agit donc à présent de présenter et de définir cette forme de recherche particulière, faisant de l'hétérogénéité un de ses principes épistémologiques.

1.2 Epistémologie de la recherche-action

Si l'on attribue souvent à Lewin la première utilisation de l'expression « Action-Research », l'idée d'impliquer les acteurs de terrain dans la résolution même de leurs problématiques semble remonter aux travaux de Collier dans les années 1930. Ce dernier constate à l'occasion d'une étude sur les problématiques sociales vécues par les tribus autochtones aux Etats-Unis que « lorsque la recherche sociale part d'un besoin d'agir, qu'elle intègre plusieurs disciplines, qu'elle implique les administrateurs publics aussi bien que les personnes qui vivent les problèmes et qu'elle est utilisée dans l'action, elle donne des résultats incomparablement plus productifs et plus véridiques que les études sociales disciplinaires

traditionnelles » (Roy et Prévost, 2013, p. 130). Proposant que la recherche puisse résoudre des problèmes dans des situations concrètes, *in situ*, Lewin reste néanmoins considéré comme étant « le père de la recherche-action » (Mayer, 1992, cité par Savoie-Zjac, 2001, p. 19). C'est notamment parce que des chercheurs se sont trouvés face à des situations posant des problèmes insolubles selon les méthodes « classiques » de recherche, les poussant à se placer « hors des prescriptions méthodologiques en vigueur dans le domaine des sciences sociales » (Liu, 1997, p. 91), que la recherche-action trouve ses origines.

Depuis, ce type de recherche n'a cessé d'évoluer et se fait peu à peu une place au sein de disciplines de plus en plus armées scientifiquement et il est particulièrement développé aujourd'hui, notamment en sciences de l'éducation. En effet, cette dernière est située « à l'interface d'impératifs d'ordre professionnel et d'ordre scientifique » (Hofstetter et Schneuwly, 2001, p. 18) ; témoin de cette double articulation, la recherche-action s'avère être une démarche pertinente pouvant répondre aux multiples enjeux de cette discipline.

Nous aborderons ici la recherche-action en tant que *démarche* de recherche ouverte, inscrite dans une rupture épistémologique impliquant une relation dialogique entre recherche et action. L'hétérogénéité des acteurs qui la compose et le caractère participatif et coopératif de la recherche seront ensuite questionnés. Nous aborderons enfin la visée transformative d'une telle démarche dans une perspective lewinienne du changement.

1.2.1 La recherche-action appréhendée en tant que *démarche* de recherche

La littérature relative à la recherche-action est foisonnante, de nombreuses définitions aux sens multiples existent, impliquant des pratiques et des postures différentes, amenant certains auteurs à parler de *concept flou* (Thirion, 1981), *concept valise* (Penven, 2013), *polysémique* (Savoie Zjac, 2001, Liu, 1997). Aussi, les diverses ramifications autour ou à partir de la recherche-action (recherche-participative, recherche-collaborative, recherche-développement, recherche-intervention ...) ajoutent encore, à la fois à la richesse du « concept » mais aussi à sa complexité. Malgré le caractère multiforme des recherches-actions, elles se rejoignent néanmoins toutes autour d'une volonté commune : articuler le domaine scientifique et le domaine de l'action. Parmi les nombreuses définitions existantes de la recherche-action, nous retiendrons celle de Liu (1997) :

« La recherche-action est une démarche de recherche fondamentale dans les sciences de l'Homme qui naît de la rencontre entre une volonté de changement et une intention de recherche. Elle poursuit un objectif durable qui consiste à réunir un projet de

changement délibéré et, ce faisant, contribuer à l'avancement des connaissances dans les sciences de l'Homme. Elle s'appuie sur un travail conjoint entre toutes les personnes concernées. Elle se développe au sein d'un cadre éthique négocié et accepté par tous » (p. 87).

Nous souhaitons ici revenir sur un des termes proposés dans cette définition sur lequel il nous semble nécessaire de nous arrêter, puisqu'il révèle un parti pris épistémologique qui sous-tend ce travail : la recherche-action est une *démarche*. A l'instar de Liu, nous considérons ainsi la recherche-action comme une démarche plutôt qu'une méthode, dans la mesure où « la démarche n'est pas un processus objectif, elle dépend directement de la subjectivité des individus qu'elle implique, c'est-à-dire qu'elle dépend étroitement des dispositions intérieures de ceux qui sont concernés par sa mise en œuvre » (Liu, 1997, p. 84). Sans pour autant s'opposer aux méthodes ou aux outils, la démarche de recherche-action les utilise mais « elle n'en est pas prisonnière » (Liu, 1997, p. 82). La recherche-action s'inscrit à ce titre dans un processus *ouvert* où le sens des actions conduites se construit au fur et à mesure, relativement aux débats internes ou externes qui viennent ponctuer le déroulement de la recherche (Seibel, 1988). Il est impossible de déterminer à l'avance ni le cours de l'action, ni les résultats finaux produits. « Le chercheur doit accepter la complexité du réel et traiter le surgissement des problèmes nouveaux, cette opacité sans cesse renouvelée, non comme un bruit perturbateur mais comme un élément fondamental d'organisation dans le dispositif de recherche » (Seibel, 1988, p. 63). L'analyse des situations se fait donc nécessairement dans ses aspects dynamiques, en tenant compte « du fait que les chercheurs transforment la situation qu'ils sont en train d'étudier » (Liu, 1997, p. 106).

1.2.2 Recherche-action, dialogisme et rupture épistémologique

En référence à l'approche multiréférentielle que nous avons développée *supra*, Bataille (2007), propose que ce soit « la question des regards pluriels croisés qui [soit] centrale, les croisements disciplinaires y compris, mais plus largement des êtres humains en interaction » (Bataille, 2007, p. 90). La recherche-action, parce qu'elle met justement des êtres humains en interaction, s'inscrit pleinement dans cette approche multiréférentielle. Apparaissant comme « une prise en compte délibérée de la complexité » (Liu, 1997, p. 329), « la recherche-action ne peut pas fonctionner sans une intelligence du pluriel, de l'hétérogénéité, et sans un renoncement à tout ramener à l'unité, l'homogénéité et l'universalité » (Arduino, 2003, p. 46).

La recherche-action est fondée sur l'idée selon laquelle *recherche* et *action* peuvent être réunies sans que l'une prenne nécessairement le pas sur l'autre, elle est ainsi érigée à la fois par une visée praxéologique et heuristique. Bataille pose que la recherche-action n'est « ni de la recherche, ni de l'action, ni l'intersection des deux, ni l'entre-deux mais la boucle récursive entre recherche et action : se situer dans la complexité, c'est d'abord se situer dans cette boucle et non dans l'un ou l'autre terme de la boucle » (1983b, p. 33).

Définie comme « une alternative épistémologique » (Ardoino, 1988), la recherche-action ne se limite donc pas à une simple juxtaposition du domaine de la recherche avec celui de l'action, mais correspond, au contraire, à la relation dialogique, et donc *articulée*, existant entre le scientifique et le pratique. Elle permet ainsi « à des éléments qui, jusque-là, ne pouvaient pas se trouver ensemble sans scandale (au sens de l'impureté et de la transgression), qui étaient séparés dans les sciences dures, de se rejoindre : le scientifique, le politique, l'éthique, l'épistémologie plus généralement » (Ardoino, 2003, p. 49).

Dans cette perspective, le chercheur en recherche-action se présente comme un « personnage hybride, chercheur migrant... à la fois perçu comme différent (étranger) sur le terrain des acteurs, et souvent en perte de reconnaissance comme chercheur chez les siens, dans la mesure où sa position est en décalage avec la neutralité postulée du chercheur dans l'approche dite fondamentale » (Christen-Gueissaz, 2006, p. 33). Liu (1997) souligne à ce propos que, comme beaucoup d'innovations sociales, la recherche-action s'est développée « "en parasite", dans des institutions dont la mission était différente » (p. 327). Si ce type de recherche tend de plus en plus à être reconnu au sein de la communauté scientifique (notamment en Sciences Humaines et Sociales), elle s'inscrit néanmoins dans une rupture épistémologique lui demandant (encore trop souvent) de justifier de sa pertinence scientifique. Pourtant, en ouvrant une perspective originale visant à concilier les impératifs de la recherche et ceux de l'action (Liu, 1997), c'est précisément le caractère « hybride » de cette démarche de recherche qui en dévoile toute sa richesse, permettant tout à la fois la production de savoirs *par* et *pour* l'action, et également la production de connaissances dites "académiques". Certains enjeux de nature théorique, méthodologique, ou épistémologique, sont en effet plus que jamais travaillés et questionnés dans ce type de recherche, le développement de connaissances scientifiques se fait dès lors « autrement qu'au travers du prisme de la rupture » (Bedin, 2011, p. 196). L'enjeu ici est d'appréhender la recherche en train de se faire. « Tel un funambule, le chercheur en recherche-action doit – par un questionnement et un ajustement constants garantis par une attitude auto-réflexive – savoir où il "pose ses pieds" et respecter toutes les

exigences de rigueur de la recherche et de l'intervention » (Christen-Gueissaz, 2006, p. 35). En recherche-action, le chercheur occupe ainsi un double rôle, une double posture, qui implique la présence simultanée de deux activités érigées par des logiques différentes : il pratique à la fois des activités venant supporter l'action (rôle de l'intervenant, agent de changement) et des activités relatives à la réflexion sur l'action (rôle du chercheur). Ce croisement d'activités conduit le chercheur à la fois à « répondre aux exigences de l'action en posant les gestes appropriés de façon à faciliter le processus de changement et réfléchir en continu à l'évolution de la démarche entreprise pour en tirer les apprentissages qui s'imposent » (Roy et Prévost, 2013, p. 136).

1.2.3 Recherche-action et hétérogénéité des acteurs : vers un processus de co-construction

L'intelligibilité des pratiques sociales intéresse aujourd'hui tout aussi bien le chercheur que le praticien. En travaillant à partir de problématiques sociales situées, la recherche-action nécessite donc de penser la recherche non pas *sur* les acteurs mais bien *avec* ces derniers. Inscrite dans « l'espace public, c'est une démarche pensée de telle sorte qu'elle place en relation vivante les scientifiques et les praticiens du social présents sur le terrain d'enquête » (Lyon, 2006, p. 10).

Si dans la recherche dite « conventionnelle », le chercheur tend à se positionner « à l'extérieur, voire au-dessus du phénomène qu'il veut étudier » et si « les personnes impliquées sont considérées comme des sujets relativement passifs qui seront soumis à divers traitements ou tests en fonction de l'objet d'investigation » (Roy et Prévost, 2013, p. 132), *a contrario*, dans la recherche-action, les personnes impliquées sont considérées comme des co-chercheurs et leur participation à la démarche de recherche est une des conditions *sine qua non* du processus de changement visé. Inscrite dans une « épistémologie de l'implication », la recherche-action plonge le chercheur dans des pratiques sociales qu'il travaille « grâce à l'implication progressive des partenaires, engagés dans une transformation de leur vécu » (Seibel, 1988, p. 59).

1.2.3.1 Multi-culturalité professionnelle et articulation de différents « langages »

A partir des travaux de Boltanski et Thévenot (1991), nous pouvons avancer que chercheurs et praticiens renvoient à deux « mondes » différents, autonomes mais complémentaires. La recherche-action constitue ici une voie privilégiée permettant leur rencontre.

Les acteurs de la recherche-action utilisant des langages pluriels, cela implique pour chacun des protagonistes de prendre en compte « leurs backgrounds, leurs implications libidinales et institutionnelles respectives » (Ardoino, 1993, p. 22). Il s'agit ici de « repérer, de trier, de distinguer, de reconnaître, de différencier, les sens très divers que peuvent revêtir les termes employés en fonction des psychologies et des positions sociales des interlocuteurs, des différents partenaires, comme en regard des conjonctures plus larges, dans lesquelles s'inscrivent les situations » (Ardoino, 1993, p. 19). Afin de pouvoir travailler conjointement autour d'un projet commun, il s'agit donc de mettre en place un dialogue d'intelligibilité permettant à chacun de s'approprier la culture du champ étudié et œuvrant à la co-construction d'un sens partagé. Baudrit souligne à ce propos : « comprendre le point de vue de l'autre paraît tout à fait indispensable pour mener à bien une activité commune, pour résoudre un problème à plusieurs. Autrement, chacun a sa propre vision des choses et, dans ces conditions, les échanges au sein du groupe risquent d'être infructueux, d'avance voués à l'échec » (Baudrit, 2007b, p. 9).

Pour les acteurs de terrain cela suppose, en premier lieu, le développement de leur capacité à expliciter leurs questionnements mais aussi plus largement leurs modes de fonctionnement et d'organisation professionnels à une personne extérieure à leur champ habituel d'intervention (en l'occurrence, le(s) chercheur(s)). Cette explicitation de présupposés et cette « mise en mot » permet d'ores et déjà d'entrer dans une posture de mise à distance de l'immédiateté de leurs activités et des problématiques vécues ou ressenties et permet d'opérer un « décollement » de l'acteur avec les pratiques dans lesquelles il est pris (Lerbet-Séréni, 1997). Pour le chercheur, la recherche-action le conduit « à privilégier des approches multiréférentielles du réel qu'il étudie. Elle l'incline au qui-vive. Elle réclame qu'il comprenne finement les systèmes de sensibilités et d'intelligibilités qui rayonnent autour de lui. Elle l'amène aussi, sans doute, à rendre sa langue scientifique plus ouverte » (Christen-Gueissaz, Corajoud, Fontaine et Racine, 2006, p. 10). Finalement, tous les acteurs impliqués dans la recherche-action sont amenés à requestionner réciproquement leurs propres connaissances, en les confrontant à des interprétations issues de points de vue différents qui les enrichiront. La divergence produite par l'hétérogénéité des acteurs et de leurs savoirs permet ainsi aux partenaires « de dynamiser les échanges, de favoriser la participation de chacun et de faciliter la découverte de nouveaux savoirs. [...] de remettre en cause leurs propres savoirs dans une perspective évolutive » (Baudrit, 2013a, p. 47-48).

L'hétérogénéité des acteurs qui composent une recherche-action permet ainsi d'établir des croisements entre questions scientifiques et questions sociales, entre questions théoriques et questions pratiques, entre savoirs académiques et savoirs d'expériences. Ces croisements sont autant de "clés" permettant une compréhension plus pertinente des objets et des situations étudiés et, par là même, une meilleure intelligibilité de la complexité. Bataille souligne d'ailleurs à ce propos : « j'ai utilisé la métaphore du pont reliant deux bords (deux rives) d'un abîme (...) pour situer la recherche-action comme véhicule de circulation entre la cohérence et le sens : la compréhension de l'objet complexe se construit dans cette circulation où chaque terme de l'échange, contrepartie de l'autre, enrichit sa contrepartie par l'appoint de sa différence » (Bataille, 1984, p. 175).

1.2.3.2 Une démarche participative et une coopération vers laquelle tendre

Le caractère participatif de la démarche de recherche-action invite à une coopération entre les différents acteurs impliqués dans celle-ci. Etymologiquement, le verbe coopérer vient du latin *cooperari*, signifiant « faire quelque chose conjointement avec quelqu'un » (Rey, 2016, p. 556), opérer ensemble, amenant l'idée d'œuvre collective. La coopération entre les différents partenaires de la recherche implique que le chercheur accepte de renoncer au monopole de la recherche, et accepte aussi ce que Desgagné (2001) appelle « le postulat de l'acteur social compétent ». En recherche-action, les acteurs de terrain occuperaient donc un statut de co-auteur, et seraient censés, à ce titre, participer à toutes les étapes de la recherche (de la construction de l'objet de recherche à la mise en place de la recherche, jusqu'à son évaluation).

Si ce type de recherche connaît « un regain d'intérêt dans les recherches en sciences sociales, nous observons que se développent en parallèle des discours aussi idéologiques que normatifs, voire prescriptifs, pour les promouvoir comme des indicateurs de démocratisation et d'augmentation de l'utilité sociale de la pratique scientifique, ceci dans un contexte de raréfaction des ressources financières » (Monceau, 2017, p.11). Toutefois, si la coopération entre chercheurs et praticiens en recherche-action semble constituer un *allant de soi* au sein de la communauté scientifique, sa mise en œuvre effective reste complexe, puisque les perspectives de chacun ne sauraient être confondues et que « la participation à une recherche-action ne signifie pas forcément une collaboration » (Monceau, 2015, p. 21). En effet, lorsque plusieurs personnes sont amenées à travailler ensemble, à coopérer, « rien n'est évident au départ. Leur compréhension mutuelle n'est pas nécessairement acquise compte tenu des

représentations distinctes qu'elles peuvent avoir de la situation, du travail à réaliser ou de l'organisation collective à adopter » (Baudrit, 2007b, p. 9).

Nous avons ainsi proposé que le caractère coopératif d'une telle démarche serait une visée à atteindre, et non plus un statut *a priori* de la recherche-action, « nous avons donc tout intérêt à donner à voir *a posteriori* à quel(s) niveau(x) une réelle coopération a été mise en œuvre [...] afin de présenter humblement les moments où elle a pu être, honnêtement, entrevue. Et il nous semble donc qu'elle ne peut être instituée qu'en aval de l'action » (Labbé et Courtois, à paraître). La coopération serait ici envisagée comme le résultat d'une *négociation* entre tous les partenaires (Liu, 1997). Les degrés de participation des acteurs peuvent ainsi varier. « Dans certains cas il peut y avoir un véritable partenariat entre le chercheur et les acteurs. La distinction entre eux peut disparaître. Dans d'autres cas, le praticien-chercheur peut décider [...] de conserver un rôle distinct. Les participants eux aussi peuvent choisir de ne pas prendre part à toutes les phases de l'action » (Catroux, 2002, p. 13). Au fil de ce manuscrit, nous nous attacherons donc à exposer les moments de la recherche-action relevant d'une coopération nettement établie entre chercheur et praticiens.

Lorsqu'elle est effectivement mise en place, la coopération conduirait à l'émergence *d'apprentissages coopératifs*, sous-tendus selon Baudrit (2013a) par trois principes : le principe *d'interdépendance* qui vise à conjuguer et coordonner les savoirs respectifs de chacun se donnant ainsi les moyens de mener à bien leurs objectifs communs. Le second principe est celui *d'hétérogénéité* « propice au choc des idées qui suscite le besoin de réexaminer, revoir, et justifier sa propre vision du monde » (Damon et Phelps, 1989, cités et traduits par Baudrit, 2007b, p. 14). Enfin, le principe *d'égalité* renvoie à une distribution équitable des rôles, des responsabilités et des attributions des uns et des autres.

Cette définition nous semble propice à être extrapolée et adaptée à la coopération en recherche-action, cette démarche impliquant :

- une relation dialogique et d'interdépendance entre le domaine de la recherche et le domaine de l'action, entre chercheur et acteurs de terrain,
- une hétérogénéité des acteurs impliqués dans la recherche-action et des savoirs mis à contribution et produits dans cette démarche,
- une « égalité » entre les savoirs des partenaires, dans la mesure où chaque point de vue est pris en compte dans toutes ses spécificités, et non pas dans une perspective d'évaluation quantitative et comparative des niveaux d'expertise de chacun. Il ne

s'agit donc pas ici de confondre les rôles, mais bien de respecter les « territoires professionnels » (Hugon, 1988) de chacun des partenaires. La recherche-action telle que nous la définissons ici implique « une reconnaissance de la différence sans vouloir que les uns jouent nécessairement le rôle des autres » (Couture, Bednarz et Barry, 2007, p. 214). L'expression de « chercheur collectif » (Bataille, 1981) désigne bien « cette articulation sans domination entre des logiques différentes, voire conflictuelles, mais distanciées. [...] Il s'agit là d'une contestation en actes des divisions sociales du travail régnautes, qui n'annule en rien la division technique du travail mais certainement la déplace et la transforme » (Hugon, 1988, p. 31). Ce dernier point nous amène à préférer l'usage de la notion de coopération à celle de collaboration. En effet, cette dernière implique une égalité des statuts des membres du groupe (et non pas seulement une égalité des savoirs) et dont l'organisation interne reste moins structurée que celle des groupes coopératifs (Baudrit, 2007a, 2013b).

En lien avec ces perspectives d'apprentissages coopératifs, la recherche-action est souvent caractérisée comme une démarche formative et professionnalisante (voir notamment, Ardoino, 1983a, Bataille, 1983, 2003, Christen-Gueissaz, 2006 ou encore Wittorski, 2012). La formation et la professionnalisation des acteurs impliqués dans une recherche-action pouvant être protéiformes, nous proposons d'interroger ces processus dans une perspective contextualisée à cette recherche-action. Ainsi, nous discuterons en aval de la recherche-action mise en place, si celle-ci a effectivement participé à la professionnalisation des acteurs, et de quelle manière.

Poursuivons notre cheminement autour de la question de la visée transformative de la recherche-action que nous choisissons d'aborder à partir d'une approche lewinienne du changement.

1.2.4 Recherche-action et changement dans une perspective lewinienne

Père fondateur de la recherche-action (Action-Research), Lewin est également reconnu pour ses travaux sur la dynamique des groupes. Etablissant un lien entre construction des connaissances et action sociale dans son approche de la recherche-action, ses études sur le groupe poursuivent cette même articulation. En effet, l'auteur considère le groupe à la fois comme objet de recherche scientifique et comme outil orienté au service du changement.

Le groupe en recherche-action répond à ces mêmes enjeux : à la fois entité qu'il s'agit d'étudier scientifiquement (l'analyse de nos résultats permettent notamment de caractériser le groupe de participants à la recherche-action, mais plus largement de repérer les transformations identitaires, représentationnelles et implicationnelles opérées au sein de ce groupe) et qui vient supporter le changement. C'est notamment en travaillant à partir des outils (des *techniques* diront Beauvois et Joule) proposés par la théorie de l'engagement comportemental, (Joule et Beauvois, 2012, 2014) puis de la communication engageante (Joule, Py et Bernard, 2004) que le groupe, et plus particulièrement ses actes, sont à même d'engager les individus dans un processus de changement.

1.2.4.1 Le groupe comme entité dynamique « portier » du changement

Dans la perspective lewinienne, le groupe est considéré comme une entité dynamique structurée par un système d'interdépendances. Inscrit dans un mouvement permanent entre des périodes de stabilité et de changement, l'état du groupe résulte de « l'équilibre précaire entre des forces opposées qui s'annulent, produisant alors un "état quasi-stationnaire". Analogue à un cycliste tentant de s'immobiliser sans descendre de son vélo et qui préserve son équilibre en pédalant un coup en avant, un coup en arrière, cet état, apparemment stationnaire, dépend en fait du mouvement permanent des forces opposées en présence » (Oberlé, 2015, p. 12). Le changement est ici appréhendé lorsqu'il y a rupture de l'équilibre quasi-stationnaire, amenant le groupe à la recherche d'un nouvel équilibre. En référence à la théorie du champ, les facteurs déterminant ce qui se passe dans un groupe « sont localisés aussi bien dans le groupe que dans son environnement. Le champ dynamique inclut donc le champ du groupe et le champ social dans lequel il est situé » (Oberlé, 2015, p. 15). L'approche dynamique des groupes de Lewin rompt alors avec un postulat individualiste puisque « les conduites humaines doivent être pensées comme résultant non seulement de spécificités psychologiques individuelles, mais aussi d'éléments propres au contexte dans lesquels ces conduites se développent, et en particulier les groupes dans lesquels les individus évoluent » (Oberlé, 2015, p. 20-21).

Les désormais célèbres expériences de Lewin relatives au changement des habitudes alimentaires témoignent de l'importance du groupe et de son environnement dans les processus de changement (Lewin, 1964) ; nous en retraçons ci-dessous les grandes étapes.

Dans un contexte d'effort de guerre, Lewin et ses collaborateurs sont sollicités par les autorités officielles pour mener une recherche visant à conduire les ménagères américaines à

cuisiner de bas morceaux de viande. L'objectif est alors de prévenir des problèmes de malnutrition et de répondre en partie aux enjeux économiques auxquels le pays doit faire face. Afin de répondre à cette problématique sociale, Lewin cherche dans un premier temps à expliquer les résistances à cette nouvelle pratique, pour pouvoir ensuite les surmonter. Il observe ainsi que si des forces favorables au changement existent (esprit civique, coût relativement bas de ce type d'aliment) des forces opposées sont également présentes (dégoût, ignorance sur les manières de les préparer, crainte d'être mal vu par l'entourage...).

Considérées comme les « portières » du changement en ce qu'elles sont les personnes ressources concernant le choix et la confection des menus, c'est auprès des ménagères américaines, au sein de clubs féminins, que Lewin mit en place différents modes d'intervention visant le changement de leurs habitudes. Dans une première condition, Lewin fait intervenir un conférencier dont l'objectif était de présenter les bienfaits nutritifs des abats tout en rappelant les difficultés économiques que connaissait le pays. Dans une seconde condition, les ménagères sont invitées à participer à des discussions de groupe sur ces questions. Ces discussions devaient les amener collectivement à décider ou non de cuisiner des abats. Ainsi, si dans le premier cas, les personnes se retrouvaient seules face à leur choix, dans le deuxième cas, c'est en tant que membre d'un groupe que la décision fut effectivement et publiquement prise. Les résultats sont sans appel, en condition « conférence » seuls 3% des ménagères achetèrent de bas morceaux de viande, contre 32% en condition de discussion collective. Ces résultats amènent l'auteur à poser deux préalables au changement :

- premièrement, il est plus facile de changer les habitudes d'un groupe que celles d'individus isolés. En effet, le principal obstacle au changement étant la crainte d'être exposé à la réprobation du groupe en adoptant des comportements contre-normatifs, afin de lever cette résistance, c'est au groupe de changer collectivement de norme. C'est par le biais d'un triple processus de *décrystallisation* de la norme (par le biais d'une déstabilisation de la norme, de l'état quasi-stationnaire dira Lewin), de *déplacement* (consistant, par le biais d'interactions, de confrontations et d'influences réciproques, à déplacer son point de vue vers d'autres possibilités) et de *recristallisation* des comportements et attitudes autour d'une nouvelle norme, que le changement est ici opéré. Dès lors, selon la théorie des canaux et des portiers, un changement de conduite s'obtient en changeant les champs de forces en présence amenant à ce triple processus de décrystallisation-déplacement-recristallisation. Ainsi, en recherche-action, il s'agit de repérer comment la communication circule, par quels canaux, et par qui elle est délivrée.

Afin de permettre la co-construction d'un savoir partagé et élaboré collectivement, il va s'agir dans un premier temps de travailler avec, sur et dans le groupe sur certaines résistances affichées (Mias, Labbé et Bataille, 2010). Dans notre cas, il s'agit notamment d'amener les professionnels à *s'autoriser*, au sens d'Ardoino (1990), renvoyant à « la capacité de se faire soi-même son propre auteur » (p. 200). S'autoriser à innover, s'autoriser à *être* en recherche-action et à *faire* une recherche-action, en somme, s'autoriser à passer d'un statut qualifié *d'agent-exécutant* à un statut de *co-auteur* d'actions collectives.

- Deuxièmement, c'est l'acte même de décision collective qui va permettre d'engager les individus dans un processus de changement. « Là semble résider l'explication (...) de ce fait paradoxal qu'un processus, comme celui de la décision, qui ne prend que quelques minutes, soit à même d'affecter la conduite pendant plusieurs mois. La décision relie la motivation à l'action et semble avoir en même temps un effet de gel qui est dû en partie à son engagement vis-à-vis du groupe » (Lewin, 1951, cité par Joule et Beauvois, 2009). Ainsi, la « motivation seule ne suffit pas à opérer un changement. Il faut qu'il existe un lien entre la motivation et l'action. Ce lien est fourni par la décision » (Lewin, 1964, p. 280). Considéré comme un *acte engageant* (Joule et Beauvois, 2014) cet acte de décision déclenche l'action menant au changement. Privilégiant le primat de l'action comme support du changement, l'approche lewinienne pose donc une inversion du lien traditionnel entre idées et comportements. La théorie de l'engagement comportemental, fondée sur ce même principe de primauté de l'action, ouvre des perspectives intéressantes visant à amorcer des changements comportementaux et attitudeux.

1.2.4.2 Engagement comportemental, primat de l'action et changement

En amenant les individus à réaliser « librement » des actes *a priori* anodins, l'engagement comportemental a pour objectifs de « déstabiliser (cognitivement et comportementalement) le sujet, d'obtenir de lui un changement de conduite en transformant ses cadres de référence par "décristallisation", puis déplacement et "recristallisation" sur une nouvelle norme afin qu'il s'approprie de nouvelles valeurs » (Mias, 2008, p. 38). Dans une perspective collective, les processus d'engagement comportemental seraient à même d'amener des individus à « agir de concert et à créer un espace commun d'investissement » (Mias, 2008, p. 38). Les résultats des travaux de (Labbé, 2005a) vont dans ce sens. Dans le cadre de plusieurs recherches-actions, la mise en place de procédures engageantes au sein de différentes entreprises, conduit les

salariés à se re-trouver co-auteurs autour d'actions communes, les amenant notamment à resignifier dans une dynamique collective et co-constructive les dimensions sens, repères et sentiment de contrôle de l'implication professionnelle. Lorsque les procédures engageantes se réalisent dans un climat social perçu comme « positif » (Labbé, 2005a, 2005b), elles favorisent ainsi « la mise en action d'un processus collectif d'implication » (Lac et al., 2010, p. 141).

Dans cette perspective, il s'agissait donc de mettre en place un contexte favorable à l'engagement en faisant l'hypothèse que celui-ci permettrait de modifier le champ de force, amenant à lever collectivement certaines formes de résistance, et ainsi à engager les professionnels à entrer conjointement dans un processus d'innovation, inscrit dans le cadre d'une recherche-action. Nous utilisons ainsi dans cette recherche certains mécanismes issus de ces procédures engageantes comme un outil favorisant, potentiellement, la participation des professionnels à l'innovation dans le cadre d'une recherche-action, mais aussi, nous le verrons (cf *infra* chapitre 4 relatif à la problématisation de la recherche), comme permettant de faire émerger un processus d'autorisation (Ardoino, 1990). Nous sommes tout à fait consciente que l'utilisation de procédures engageantes dans une démarche de recherche-action peut sembler paradoxale, puisque les fondements épistémologiques de la recherche-action et ceux des théories de l'engagement comportemental renvoient à des épistémologies du sujet différentes. En effet, alors que la recherche-action place le sujet dans un statut d'acteur voire d'auteur, l'engagement comportemental place, quant à lui, le sujet comme étant agi par la situation et le contexte dans lequel il s'inscrit. Toutefois, notre perspective cherche à dépasser ce paradoxe, en essayant de repérer un point de reliance *a priori* paradoxal entre engagement (comportemental) et recherche-action. Ce point de reliance est ici envisagé dans les possibilités que les techniques engageantes proposent en termes de *conscientisation*. En effet, avec Beauvois et Joule (2014), nous pensons que ces techniques peuvent être mises au service d'une *conscientisation*, permettant aux individus de « prendre place ». L'utilisation de ces techniques est ici envisagée comme un outil favorisant possiblement l'émergence d'un processus d'autorisation.

Nous verrons que ce processus a été partiellement opérant, puisqu'une partie des professionnels s'est engagée collectivement dans cette démarche participative et innovante. Pour les personnes engagées, nous verrons que cet engagement, de prime abord « extorqué », a ensuite été intériorisé et approprié par un processus de rationalisation attitudinale important, amenant les professionnels à (re)donner du sens et de la valeur à cet engagement devenu dès

lors non plus seulement individuel mais bien *collectif*. Nous reviendrons sur ce point dans le chapitre relatif à la problématisation et à l'opérationnalisation de la recherche (chapitre 4).

Nous souhaitons clôturer (temporairement) ces réflexions épistémologiques en abordant une autre forme d'hétérogénéité, celle de la pluralité des postures du chercheur-praticien. C'est dans une forme de triangulation interne (Cohen et Manion, 1980), et par la mise en perspective de l'implication du chercheur-praticien comme un moyen de production de connaissances, que nous réfléchissons cette hétérogénéité.

1.3 L'analyse de l'implication du chercheur comme moyen de production de connaissances

Il existe différentes prises de position quant à l'implication du chercheur, celle que nous défendons ici relève d'une posture où l'analyse de l'implication est considérée comme un moyen de dynamiser la connaissance.

L'implication du chercheur a longtemps été répudiée par l'esprit scientifique, considérée comme un parasite, comme « un résidu de subjectivité contrariant l'idéal d'objectivité » (Ardoino, 1983). Cette posture puriste, inscrite dans un paradigme positiviste refusant toute subjectivité, consisterait à penser que le chercheur puisse s'extérioriser du réel et le mettre à distance (Mias, 1998). Villalba (2008) souligne que la recherche est « tributaire de l'expérience sensible de l'observateur, à la fois parce qu'il est immergé dans la pensée courante de sa société, mais plus précisément parce qu'il est lui-même associé à ce monde de culture et de nature » (p. 118). Il paraît vain de croire en la possibilité d'une parfaite extériorité, psychologique, sociale, voire géographique, du chercheur face aux objets et situations observés (Devereux -2012- parle à ce sujet de *fiction convenue*). Là réside une des distinctions majeures entre les Sciences Humaines et Sociales (où il existe une réciprocité entre l'observateur et l'observé) et les sciences physiques. « Le caractère unidirectionnel de l'observation en physique est en même temps une des caractéristiques spécifiques de cette science et une des sources les plus importantes d'angoisse, tandis que la caractéristique fondamentale de la science du comportement est la réciprocité actuelle et potentielle de l'observation entre observateur et observé » (Devereux, 2012, p. 48).

Impliquer vient de la racine latine *plicare* signifiant *plier dans*, nous y retrouvons l'idée d'enlacement, d'enchevêtrement, d'entortillement. « L'implication connote ainsi l'engagement dans la complexité avec le risque de s'engluer dans l'entrelacement, d'étouffer dans un enchevêtrement que l'on ne peut démêler précisément parce que l'on y est pris. Etre impliqué dans la complexité, c'est être plié dans la complexité. [...] Le chercheur qui affronte la complexité ne peut plus s'obstiner à faire semblant de s'en exclure : l'explication risque d'être incomplète si elle n'intègre pas l'analyse de l'implication » (Bataille, 1983a, p. 28-29). Il s'agit donc « d'accepter et d'exploiter la subjectivité de l'observateur, d'accepter le fait que sa présence influe le cours de l'évènement observé [...]. L'analyste du comportement doit apprendre à admettre qu'il n'observe jamais un comportement qui "aurait eu lieu en son absence" et n'entend pas le même récit qu'un narrateur eût fait à un autre que lui. Par bonheur, ce qu'on appelle les "perturbations" dues à l'existence et aux activités de l'observateur, lorsqu'elles sont correctement exploitées, sont les pierres angulaires d'une science du comportement authentiquement scientifique » (Devereux, 2012, p. 30).

Dès lors, comment mettre cette inhérente implication au service d'un processus de construction de connaissances ? Comment cette implication, qui paraît de prime abord confuse et embrouillée, peut-elle se révéler heuristiquement utile ?

« L'analyse des implications du chercheur dans la situation de recherche doit essayer de s'installer dans l'acte de recherche lui-même, si l'on veut faire en sorte que celui-ci n'alimente pas la série des actes manqués » (Lourau, 1994, p. 227). Il va donc s'agir en premier lieu de prendre en compte cette implication, de ne pas chercher à la nier ni même la contourner, mais bien de la mettre en lumière. Il ne s'agit pas simplement de « dire » ou de reconnaître l'implication, mais au-delà, de l'analyser dans sa forme complexe. « Le concept d'implication n'est pas opérant en lui-même. Il le devient dès que l'on parle d'analyse de l'implication » (Bataille, 1983a, p. 29). Cette posture consiste donc à envisager « l'expérience du chercheur-en-train-de-mener-une-recherche [comme] faisant elle aussi partie de l'objet » (Kohn et Nègre, 1991, p. 202). Ardoino (1983) propose que l'implication soit « une façon spécifique d'être, caractérisée par l'existence. Autrement dit objet possible et souhaitable d'analyse, parce que façon d'être, l'implication constitue en outre un mode spécial de production de connaissance dont elle deviendra partie intégrante » (p. 20).

C'est dans le rapport dialogique entre implication et explication qu'il va être possible de considérer l'implication comme matériel de réflexion permettant de dynamiser la

connaissance. Bataille met en avant un lien de parenté étymologique entre les termes expliquer et im-plier tous deux dérivés de la racine *plicare* (*implicare* – *explicare*). Nous l'avons vu, l'implication renvoie à l'idée d'être plié dans, enveloppé, entrecroisé, emmêlé. L'explication porte quant à elle un sens symétriquement différent (Bataille, 1983a) : celui de déployer, dérouler, développer, débarrasser ou encore éclaircir. Si l'implication est ancrée dans une notion d'intériorité se référant à des dimensions historiques et temporelles liées aux spécificités humaines, l'explication est davantage marquée par une forme d'extériorité, traversée par des modèles physiques, logiques ou mécaniques (Bataille, 1983a). « Expliquer c'est ainsi dérouler, dévoiler, dévider, dans une étendue abstraite ou dans un espace concret, pour pouvoir le mettre à plat, à jour, le décomposer, l'analyser, ce qui restait, jusque-là, ramassé, caché, implicite, compact, confus » (p. 21). C'est en articulant, en conjuguant par une approche dialogique implication et explication, pliage et dé-plier, que le chercheur peut espérer tendre vers l'objectivité, jamais complètement atteinte, mais nécessaire à la production de connaissances scientifiques. « Il semble que la plupart des auteurs s'accordent pour reconnaître fécond, ce passage obligé du démêlage de la confusion par une distinction-dissociation, avant une réarticulation-réassociation porteuse de sens » (Mias, 1998, p. 56).

A travers cette approche, « l'implication du chercheur n'est pas seulement un parasite possible de la connaissance : placée comme objet de recherche au même titre que l'"objet" auquel s'applique la recherche, l'implication du chercheur dynamise la connaissance ; la mise en analyse correspond à un effort d'élucidation des conditions de production du savoir, des mécanismes, des buts et finalités de cette production. [...] Ce dynamisme raisonné de la connaissance conduit le chercheur à se poser (et à poser) la question de sa place » (Bataille, 1983a, p. 28-29).

Il s'agit donc dans les lignes qui suivent de dé-plier, de dé-lier notre implication dans un souci d'élucidation de notre (nos) posture(s) et par conséquent, d'explicitation des conditions de production de connaissance. Il s'agit « d'avoir un regard critique, sans concession, sur la réflexion en cours : une réflexion sur la réflexion (une méta-réflexion), une démarche de maîtrise de son implication » (Mias, 1998, p. 55).

Nous aborderons dans un premier temps certains éléments biographiques participant à la compréhension (pour *autrui* et pour *soi*) des conditions et des raisons d'élaboration de cette thèse. Nous questionnerons ensuite notre implication sur le terrain de recherche, et plus spécifiquement le problème de la double posture de chercheur-praticien.

1.3.1 Quelques éléments (auto)biographiques concourant à la compréhension, l'explicitation et à la distanciation

« L'objectivité suppose probablement qu'on s'intéresse aussi aux conditions de production du discours objectif » (Bataille, 1984, p. 59).

Retracer son parcours, par le biais de la *réflexivité* que l'exercice demande (Bataille, 2005), est un moyen d'élucidation des conditions de production de connaissances. « Le savant doit cesser de mettre exclusivement en valeur sa manipulation du sujet, mais doit – et parfois surtout – chercher à se comprendre lui-même en tant qu'observateur » (Devereux, 2012, p. 18). Cette démarche permet, par une mise à plat de son implication, de se placer dans une posture distanciée, condition nécessaire au processus d'explicitation. « Il s'agit là d'accepter de passer d'un paradigme de complexité à un paradigme de cohérence dans une explication de sa posture de recherche : construire un récit distancié de sa propre histoire » (Mias et Lac, 2012, p. 119). Les éléments qui suivent retraçant un parcours personnel et individuel, nous quitterons momentanément le « nous » pour nous exprimer à partir du « je »⁶.

Trois grandes étapes peuvent synthétiser mon parcours : mes premiers pas d'étudiante à l'université dans le domaine des langues, mes débuts d'apprentie-chercheuse en sciences de l'éducation et mon entrée en formation doctorale.

J'entame mon parcours universitaire en intégrant une licence en Langue Littérature et Civilisation Espagnoles (LLCE). Les enseignements dispensés au sein de cette licence ont été riches de connaissances et de savoirs, mais une fois ma licence obtenue, il demeurait en moi un sentiment d'inachevé. En effet, si j'avais pu découvrir, étudier théoriquement la langue, l'histoire et les coutumes latino-hispaniques, il ne s'agissait là que de théories, de savoirs abstraits appris dans les manuels, détachés d'une réalité vécue *in situ*. L'établissement d'un lien, d'un pont, entre la théorie et la pratique était déjà, à ce moment de mon parcours, une préoccupation qui m'animait. Je décidai donc d'aller confronter ce qui m'avait été enseigné au réel, la théorie à la pratique, en partant sur le terrain, observer, mais surtout vivre la réalité subjective des connaissances théoriques emmagasinées durant trois années de licence. Ce

⁶ A propos de l'utilisation de la première personne du singulier, Olivier de Sardan, ethnologue, propose que « les options stylistiques revendiquent d'être plus que cela : elles se veulent aussi expressives de choix épistémologiques. Le passage, en anthropologie, du "ils" au "je", ne signifierait pas seulement un changement de convention d'écriture, mais correspondrait plus profondément à un rejet du positivisme classique associé au discours indirect au profit d'une posture qui se proclame critique, compréhensive, intersubjective, dialogiste » (2000, p. 422).

voyage de huit mois à travers l'Amérique Latine m'a permis de comprendre à quel point les apports théoriques peuvent être dénués de sens s'ils ne s'ancrent pas dans une réalité, aussi subjective et re-construite que celle-ci puisse être⁷. Car c'est bien sur le terrain, une fois sur place seulement, que les connaissances théoriques se sont chargées de sens et de significations, c'est bien à ce moment là que des liens se sont établis, me permettant de passer d'une connaissance apprise théoriquement à une connaissance signifiée et signifiante pratiquement. Cette expérience symbolise, somme toute, le trait d'union qui me manquait, reliant les savoirs à l'action, la science au terrain, par une mise en dialogue, une mise en écho réciproque, de chacune de ces sphères. On trouve ici les prémices d'une future posture épistémologique que je porte aujourd'hui, par laquelle il s'agit de maintenir, dans une interdépendance, des liens étroits entre les savoirs académiques et pratiques.

J'ai poursuivi ensuite mon parcours à l'université du Mirail, en sciences de l'éducation. Mes débuts dans le domaine de la recherche se sont notamment caractérisés par la découverte de l'interdisciplinarité et plus particulièrement de la psychologie sociale en sciences de l'éducation. Discipline contributive dans ce travail de thèse, elle était déjà très présente dans mes mémoires de Master 1 et de Master 2, où je choisis de travailler plus particulièrement *sur* et *avec* le concept d'engagement comportemental. L'intérêt porté à ce concept reflète des préoccupations et des questionnements qui m'animent encore aujourd'hui : le poids, l'influence du contexte et de la situation, sur les prises de décisions et les conduites. Si durant ces deux premières expériences de recherche, j'ai convoqué le concept d'engagement comportemental et son développement avec la communication engageante, les démarches par lesquelles je les ai mobilisés ont été bien différentes d'une recherche à une autre.

La démarche choisie dans le cadre du mémoire de Master 1 relève indubitablement d'une démarche hypothético-déductive où l'objectif était de tester expérimentalement l'impact du caractère pro-social d'une source sur l'engagement des sujets (Courtois, 2011). Ce travail m'a permis d'acquérir des compétences dans le domaine de l'expérimentation. Ce choix méthodologique n'est pas anodin à ce stade du parcours. Si j'ai pu développer un réel intérêt pour la mise en œuvre, la création et l'élaboration de protocoles expérimentaux, ce choix

⁷ Nous pouvons ici nous référer à ce que nous dit Lewin de *l'effet Zeigarnik*. Celui-ci renvoie à l'idée selon laquelle « il y a une tendance plus grande à se rappeler spontanément les tâches interrompues plutôt que les tâches terminées » (Lewin, 1964, p. 70). Il semble que ce « goût d'inachevé » me donnait le sentiment de ne pas avoir finalisé ce projet, impliquant une « tension personnelle interne », qu'il s'agissait de réduire. Ce voyage était l'occasion de concrétiser l'aspiration, non encore réalisée à ce moment là, de confrontation avec le terrain.

représentait certainement, à ce moment-là, une approche sécurisante de la recherche, où il s'agissait de réduire la complexité par l'isolement rigoureux de variables.

Dans le cadre de la réalisation du mémoire de Master 2 (Courtois, 2012), j'ai décidé de prendre un tournant dans l'approche que j'avais de la recherche, de retrouver le trait d'union évoqué *supra*, en quittant le modèle purement expérimental, pour travailler avec une démarche de recherche que je porterai jusqu'en thèse : la recherche-action. C'est dans le cadre d'un stage dans le milieu associatif que cette recherche-action s'est co-construite ; portant sur la problématique du consumérisme associatif, nous testions les effets de la mise en place de la communication engageante sur l'engagement associatif des adhérents. La particularité de cette recherche se caractérisait par sa forme hybride, alliant deux démarches de recherche traditionnellement disjointes : la recherche-action et l'expérimentation (Courtois, Mias et Labbé, 2013). Si l'association de ces deux démarches a posé, et pose encore, des questions épistémologiques passionnantes, leur articulation témoigne aussi d'une volonté de ne pas s'inscrire dans des formes de recherche trop épurées, mais au contraire, d'ancrer notre démarche dans des formes hybrides et métissées. Dans cette thèse, l'approche multiréférentielle choisie, les perspectives interdisciplinaires développées, les stratégies de triangulation adoptées et le choix de nous inscrire dans une démarche de recherche-action alliant visées praxéologique et heuristique, témoignent de ce métissage fécond.

Si le concept d'engagement comportemental est toujours présent dans ce travail de thèse, le curseur de son utilisation a été déplacé, passant du statut de cadre théorique que l'on cherche à éprouver, au statut *d'outil*. Nous ne cherchons donc plus à tester ses effets selon telles ou telles variables, mais nous l'utilisons davantage comme un moyen, un outil supplémentaire, permettant de lever les résistances, d'optimiser la participation et plus largement le changement.

Après l'obtention d'un Contrat Doctoral Unique (CDU), j'ai débuté un travail de thèse ayant pour problématique initiale « l'adoption de comportements éco-citoyens dans le domaine professionnel ». Suite à une demande institutionnelle de l'université Toulouse Jean-Jaurès visant à réduire la consommation énergétique de l'établissement, une recherche-action s'est mise en place et un partenariat s'est créé avec le chargé de mission environnement. Cette orientation initiale de la recherche n'a toutefois pas pu aboutir, et ce, pour diverses raisons, relevant principalement de la mouvance permanente qui caractérise si bien l'université d'aujourd'hui. En effet, nous étions à ce moment-là en période de reconstruction totale du

campus, période imposant de fait de nombreux déménagements successifs d'un bâtiment à un autre. Dans cette période de transition, il était particulièrement difficile de réaliser des mesures fiables, les usagers étant « balancés » d'un espace à un autre selon les avancées de la reconstruction. Une fois les professionnels installés dans les nouveaux bâtiments, un autre problème s'est posé : les nouvelles structures étaient si performantes en énergie que les usagers n'avaient finalement plus la main mise sur leurs propres comportements. Il devenait inutile d'engager les professionnels à adopter des comportements favorables à l'environnement, puisqu'ils n'avaient *in fine* plus à le faire eux-mêmes (les lumières s'éteignant et s'allumant sans avoir besoin de toucher un quelconque interrupteur, l'eau s'arrêtant de couler automatiquement, etc.). Cette autonomisation de la technique ne rendait plus nécessaire une recherche⁸. Nous devions donc réorienter notre travail de thèse et c'est au sein même de l'Unité de Formation et de Recherche (UFR) dans laquelle je suis inscrite qu'une nouvelle orientation de recherche s'est construite.

Cette réorientation pourrait paraître anecdotique, mais elle est pourtant révélatrice du contexte dans lequel se déroule cette thèse : un contexte où le changement est permanent, un contexte qui demande au chercheur une constante adaptation face aux diverses mutations institutionnelles qui nous entraînent, nous poussent, parfois, à changer de cap. Ce point restera central dans ce travail où des dynamiques de transformation seront étudiées à partir de différents niveaux. Si nous analyserons les dynamiques induites par la participation à une démarche participative et innovante, dynamiques circonscrites temporellement et spatialement, cette étude sera mise en abîme, dans une réflexion surplombante (méta-réflexion), avec le contexte global et institutionnel dans lequel elle s'inscrit, un contexte caractérisé lui-même par un changement permanent. Dans la perspective de l'analyse institutionnelle proposée par Lourau, (1970) cette réorientation se révèle être un *analyseur institutionnel*. « Les analyseurs sont des événements, des individus, des systèmes matériels [...] c'est tout ce qui provoque l'apparition de sens dans la société » (Lapassade, 1971, p. 188). Pour Monceau, l'institution n'est pas extérieure à l'individu et à ses pratiques mais ils sont traversés par celle-ci, « la dynamique institutionnelle traverse et imprègne les pratiques. L'institution n'est donc pas *au dessus* des pratiques mais plutôt en dedans » (2008, p. 146). Ainsi, c'est à partir d'un travail d'analyse des implications des individus que l'on peut espérer analyser l'institution et ses dynamiques. L'analyse de notre implication et la mise en évidence

⁸ Ajoutons à cela que l'interlocuteur principal de la recherche-action avait entre temps démissionné de ses fonctions (il n'a d'ailleurs à ce jour toujours pas été remplacé).

d'analyseurs institutionnels telle que la réorientation de notre sujet de recherche initial nous permet donc de repérer une des caractéristiques fondamentales de l'institution dans laquelle ce travail se déroule, une institution mouvante, où le changement semble être devenu permanent.

Qu'il s'agisse de l'intérêt porté à la démarche de recherche-action et à la mise en dialogue savoirs-actions, chercheurs-acteurs qu'elle sous-tend, qu'il s'agisse de l'évolution de l'utilisation et de la prise en compte de l'engagement comportemental, ou encore de la façon de concevoir le changement, les étapes du parcours évoquées mettent en lumière différents événements clés, des choix, des prises de décisions, qui permettent d'élucider, en partie, la place depuis laquelle nous réalisons cette thèse.

Nous souhaitons à présent mettre en lumière la complexité des postures adoptées, choisies mais aussi s'imposant à nous, et plus spécifiquement l'entrelacement des statuts doctorant-chercheur-praticien (Saint-Martin, Pilotti et Valentim, 2014).

1.3.2 La question de la double posture chercheur-praticien⁹

« Il peut paraître équilibriste de mener un travail de recherche sur un terrain connu de l'intérieur, d'essayer d'analyser des pratiques qui somme toute sont les vôtres, d'avoir un regard objectif (s'il en est) sur un milieu professionnel qu'on abandonne (symboliquement) pour un temps, afin d'en mieux saisir les interactions. De plus cette place d'entre-deux amène forcément un changement dans la manière dont on peut vous percevoir (et dont vous percevez les autres). ... Il va falloir jongler avec les différences de l'observation : celle de l'observateur, de l'observé et surtout de l'observant ! » (Mias, 1998, p. 51).

La problématique de cette recherche est née dans un terrain que j'investis quotidiennement : l'université. Elle caractérise à la fois le terrain de mes investigations scientifiques mais elle renvoie aussi à l'espace où je suis ma formation doctorale et où j'occupe un poste d'Attachée Temporaire d'Enseignement et de Recherche (ATER). Je n'entretiens donc pas seulement une

⁹ Nous employons ici volontairement l'expression de *chercheur-praticien* plutôt que celle, plus communément utilisée, de *praticien-chercheur*. Bien souvent, le praticien-chercheur est d'abord un praticien devenu chercheur. Dans mon cas, c'est avant tout le domaine de la recherche qui m'a amenée à devenir praticienne. En effet, c'est bien parce que je me suis inscrite dans un parcours doctoral visant l'élaboration d'un travail de thèse, que j'ai été amenée à occuper les postes de CDU et d'ATER en sciences de l'éducation. Par ailleurs, notons que l'influence de l'institution n'est sans doute pas étrangère à ce positionnement, puisque le présent manuscrit vise et détermine l'obtention d'un doctorat, permettant alors le passage du chercheur en formation vers un chercheur reconnu en tant que tel par l'institution universitaire.

proximité étroite avec le terrain, j'y suis pleinement impliquée (au sens de *plier dans*), appartenant de fait à la situation observée. L'interrelation observateur-observé engendre donc une position complexe qu'il va s'agir d'explicitier, d'expliquer.

« La légitimité d'une recherche sur un terrain où le chercheur est impliqué, passe par la mise à plat de cette implication, implication qui ne doit pas être considérée comme un obstacle à son évolution dans ce champ. Elle doit être mise à profit pour retirer d'éléments subjectifs des valeurs qui feront sens pour le milieu d'appartenance » (Mias, 1998, p. 59).

Mon propos consistera ici à élucider ma posture, ou plutôt mes postures, dans un champ *a minima* doublement investi (scientifiquement et (pré)professionnellement). Comment cette double posture de chercheur-praticien peut-elle se révéler heuristiquement profitable ?

1.3.2.1 Lorsque le chercheur investit le terrain où s'éprouve sa propre professionnalisation

Investir scientifiquement un terrain où le chercheur est par ailleurs investi pré-professionnellement et institutionnellement, est une aventure à la fois malaisée où « le chercheur impliqué dans sa recherche doit éviter les pièges tourbillonnaires pour ne pas replonger sans cesse dans la confusion des rôles et le désordre imposé par cette situation de double implication : le terrain et l'action, la recherche et l'arrêt du temps de l'action dans la mise à distance » (Mias et Lac, 2012, p. 120), et d'une incontestable richesse et pertinence. Ce positionnement, volontairement choisi et assumé, entraîne le chercheur à observer (et à être observé), au sein d'un même espace, avec des regards et des postures pluriels.

Je suis à ce titre amenée à côtoyer les professionnels du champ étudié, à la fois depuis la place d'ATER (domaine professionnel), et également depuis la place du chercheur (domaine scientifique). Cette double posture demande donc de jongler entre des pratiques (comportementales, discursives et réflexives) différentes selon les moments et les espaces sociaux où je me situe. Mias (1998) souligne que « la simultanéité des positions n'entraîne pas leur confusion » (p. 52). Afin d'échapper à cette potentielle confusion, il s'agit pour le chercheur-praticien de se doter d'une vigilance constante¹⁰ consistant à distinguer, selon les moments et les espaces occupés, l'une de l'autre posture. L'auteure poursuit en argumentant que « la simultanéité implique donc qu'en position de praticien, le praticien-chercheur prend la posture de praticien, et en position de chercheur, le praticien-chercheur prend la posture de chercheur » (p. 53). Dans cette configuration, le chercheur s'inscrit dans un mouvement

¹⁰ Kohn et Nègre, parlent eux, *d'attention gardée* (1991).

permanent de changement de postures, mouvement qui prend alors la forme d'une boucle récursive (Mias, 1998). C'est finalement dans ce mouvement circulaire, que l'articulation de ces postures « doit permettre la naissance d'une pertinence et d'une scientificité plus grandes, par le choc de leurs avantages et limites intrinsèques. Le pari est de s'efforcer de dépasser ces contradictions, et de tendre à créer un espace de réflexion où se mêlent internalisme et externalisme » (p. 54).

1.3.2.2 Lorsque la place de chercheur questionne celle de praticien et réciproquement

La double posture évoquée *supra* et les changements (les permutations) de places qu'elle sous-tend, influencent nécessairement le regard du chercheur sur le praticien et symétriquement, celui du praticien sur le chercheur. « Tout changement de point de vue suppose un changement par rapport aux habitudes perceptives antérieures : changement dans la relation de l'observateur avec son environnement, changement dans la relation de l'observateur avec lui-même. L'observateur ne peut pas ne pas "prendre position" et position nouvelle » (Kohn et Nègre, 1990, cités par Mias, p. 53).

L'exercice de *jonglerie* d'un site à un autre s'avère parfois difficile, tant la coexistence des postures est prégnante. Pour exemple, il m'est arrivé d'assister à des échanges entre enseignants-chercheurs portant justement sur les rapports qu'ils peuvent entretenir avec le personnel administratif, sans pour autant prendre part à la discussion. Ne sachant pas à ce moment précis quelle posture adopter, dans l'impossibilité de me positionner dans ces débats, je me mets symboliquement en retrait, tout en observant activement le déroulé de la scène. Face à cette situation, nous percevons clairement la nécessité de créer un *tiers-espace*, permettant au chercheur comme au praticien d'être dans une posture surplombante, échappant ainsi à la dualité des mondes sociaux qu'il observe. Mias (1998) parle d'un « lieu de rencontre "vivable" où l'air ne manquerait ni aux uns ni aux autres pour grandir sans asphyxie. Pour le dire autrement, il s'agit de la négociation d'un territoire dans l'instant partagé » (p. 58). L'objectif reste finalement de trouver et de garder un équilibre entre le pôle de l'action et celui de la recherche.

Les moments de restitution de la recherche permettent d'investir ce *tiers-espace*. « Dire les découvertes, ou plus modestement livrer des résultats, est une possibilité d'explication, de mise à plat offerte au chercheur-praticien dans une configuration nouvelle. En changeant de posture, mais sans pour autant oublier l'autre, il s'autorise à passer du taire au dire, et sans

doute pas seulement pour sa propre satisfaction » (Mias, 1998, p. 61). La restitution doit être de deux ordres : restituer la recherche aux praticiens mais aussi restituer la recherche à la communauté scientifique.

Dans le premier cas, il s'agit d'établir un dialogue entre deux logiques complémentaires et différentes : celle de l'action et celle de la recherche¹¹ notamment permis par un exercice de vulgarisation obéissant à une « logique d'appropriation des savoirs » (Danvers, 2002, p. 167).

Dans le second cas, la restitution entre pairs, « qui se développe d'abord suivant une logique de la transmission de savoirs » (Danvers, 2002, p. 167), permet une mise à distance de l'observation vécue *in situ*, une déconstruction de celle-ci, afin de la reconstruire (collectivement) sous l'angle scientifique. Cette distanciation est ainsi rendue possible par notre ancrage au sein d'une équipe de recherche où de nombreux échanges et discussions circulent, se rencontrent et se confrontent librement. La recherche est ici appréhendée comme une construction collective et l'équipe de recherche se révèle nécessaire aussi bien à la prise de distance qu'à l'enrichissement et à l'épaississement du travail scientifique. Véritable « garde-fou », le collectif participe dès lors à l'objectivation des données de l'observation. Le travail d'équipe est ici conçu comme « un bain scientifique et un espace de professionnalisation qui donne lieu à une (co)construction des objets de recherche » (Hille, 2015, p. 55).

Mener une recherche sur un terrain professionnellement investi a également impacté certaines de mes pratiques professionnelles. En effet, j'ai notamment pu observer des changements dans le rapport que j'entretiens avec le personnel administratif. Modification de certaines représentations, mais aussi mise en place de stratégies visant à maintenir une image positive de soi.

Cette double posture implique également des aménagements déontologiques qu'il convient d'expliquer. En effet, si la confidentialité et l'anonymat des données sont garantis aux participants, nous avons par ailleurs convenu que les enseignants-chercheurs dirigeant cette thèse, puisqu'elles sont elles-mêmes *pliées dans* le terrain de cette recherche, ne pourraient avoir accès aux données brutes de celle-ci (corpus des entretiens notamment). Cette mesure

¹¹ Nous verrons plus loin que cette restitution poursuit également un autre objectif, celui de recueillir des données de compréhension supplémentaires, nous parlerons alors de *restitution investigante* (Bergier, 2000).

n'aurait sans doute pas été mise en place si l'auteur de la thèse avait effectué une recherche sur un terrain extérieur à l'université¹².

Les différents points évoqués, montrent que dans le cas de la double posture, si la création d'un tiers-espace permet de se positionner de façon surplombante, la coexistence de ces différentes postures questionne et impacte tantôt la place de chercheur, tantôt celle de praticien.

1.3.2.3 Un rapport ambivalent avec les praticiens de la recherche : entre rapport proximal et distal

Le rapport entretenu avec le champ professionnel étudié se caractérise par une forme d'ambivalence, un rapport à la fois proximal et distal, familier et étranger.

Familier car j'entretiens depuis de longue date des relations avec le personnel administratif universitaire. D'abord en tant qu'étudiante à l'université, puis en tant que contractuelle lorsque j'ai intégré en parallèle de mon cursus un poste de monitrice de bibliothèque, jusqu'à aujourd'hui où je suis amenée, par les postes de CDU puis d'ATER occupés, à travailler avec eux. Si ces expériences donnent le sentiment de connaître ce champ professionnel, il s'agit ici d'une connaissance extérieure, d'un regard, étranger¹³, porté depuis d'autres sphères (étudiante et professionnelle) sur les personnels administratifs travaillant à l'université. La connaissance de ce champ s'est construite à partir de places autres, différentes d'une appartenance intrinsèque au champ administratif. Ni tout à fait dedans, ni tout à fait dehors, à l'impression de *connu* se mêle une impression d'*étrange*¹⁴.

« L'appartenance du chercheur au terrain de la recherche est appréciable. Il a l'avantage d'une familiarité de sens commun que le chercheur importé devra progressivement acquérir. Mais celle-ci devra à son tour être remise en question pour pouvoir se libérer des pesanteurs des allants-de-soi » (Ardoino, 1990, p. 54). Dans la même lignée, Kohn et Nègre (1991) soulignent les liens existant entre *familiarité* et *étrangeté*.

¹² Nous reviendrons sur ce point dans la partie relative à l'opérationnalisation de la recherche (chapitre 4).

¹³ Etranger : vient de la racine latine *extraneus*, signifiant « du dehors », « extérieur ».

¹⁴ Ardoino, (2008) propose de définir plusieurs « figures de l'autre », parmi elles, nous retiendrons la figure de « l'autre reconnu en même temps que bien distinct de moi », qui permet d'illustrer ce positionnement entre le familier et l'étrange (en contradiction avec la figure de *l'autre hétérogène*, d'une autre nature, de *l'autre intérieur* comme une projection de soi, et de la figure de *l'autre extérieur*, perçue comme objet qu'il s'agirait de combattre ou de domestiquer).

« Construire l'observation se ramène très largement à rendre étrange le familier et rendre familier l'étrange. Pour l'observateur, se familiariser avec une situation, c'est en reconnaître les prémices, ce qui ne peut se faire qu'en les mettant en rapport avec sa propre vision. Et se distancier, c'est casser une perception déjà trop prise dans les évidences, en les référant à des coordonnées expressément choisie dans un autre registre que celui qui la régit. De prime abord étrangeté et familiarité apparaissent comme antinomiques et cependant indissociables » (p. 194).

Il s'agit de passer d'une « connaissance de l'intérieur » à une « connaissance académique » (Mias et Lac, 2012, p. 114), passage rendu possible par une déconstruction de regard initialement porté afin d'en permettre sa reconstruction d'un point de vue scientifique.

Cette mise en tension entre le familier et l'étrange est valable à la fois pour le chercheur et les praticiens. En effet, si les personnels administratifs sont baignés quotidiennement dans un milieu où la recherche est légion, ils n'ont pas pour autant une connaissance fine et interne du domaine scientifique. L'objectif consiste donc, pour chacune des parties, à s'appropriier la culture de l'autre (Mias, 1998). Ainsi, « s'appropriier la recherche pour la pratique, cela signifie rendre la recherche opérante pour la pratique. S'appropriier la pratique, pour la recherche, cela signifie rendre la pratique opérante pour la recherche. Ces deux types d'appropriation ne sont possibles que si pratique et recherche savent chacune approprier leur champ à celui de l'autre » (Bataille, 1983a, p. 31). Dans le cas de cette recherche, cette appropriation est rendue possible à travers la démarche de recherche-action entreprise, démarche qui sous-tend une réciprocité dans l'acte de formation (impliquant une transformation). Chacun des acteurs (chercheurs et praticiens) se trouve alors éducateur l'un de l'autre, éduqué l'un par l'autre (Bataille, 1983a).

1.3.2.4 La place d'ATER comme espace transitoire facilitant et légitimant le « dire »

Arrêtons-nous un instant sur le statut d'Attachée Temporaire d'Enseignement et de Recherche (ATER) occupé durant cette recherche.

Ce contrat de travail permet la préparation d'une thèse tout en enseignant en qualité d'agent contractuel (volume horaire de 192 heures par an à temps plein). Il s'agit d'un contrat d'un an, renouvelable une fois, sous couvert d'une soutenance de thèse dans l'année ou de la préparation du dossier de qualification aux fonctions de maître de conférences. Etre ATER

suppose donc de se placer dans un espace *intermédiaire* (entre la réalisation d'une thèse et l'enseignement), *temporaire* (à durée limitée) et *transitoire* (supposant un après).

Si cette place intermédiaire et transitoire est parfois difficile à tenir, elle est ici à la fois un moyen « d'accès au dire », mais permet aussi de « légitimer le dire »¹⁵. En effet, cette posture d'entre-deux, à mi chemin entre l'étudiante en doctorat et l'enseignante pré-professionnelle, permet d'accéder à une parole qui aurait sans doute été verrouillée si j'avais eu le seul statut d'enseignante, au vu des rapports complexes qui caractérisent le monde des enseignants d'un côté et celui des administratifs de l'autre. Inversement, mon inscription institutionnelle à l'université permet d'asseoir une certaine légitimité autorisant à porter un regard sur un terrain investi quotidiennement.

La notion de temporalité inscrite dans l'intitulé même de la fonction (d'Attachée *Temporaire* d'Enseignement et de Recherche) renvoie aussi à ce que Mias (1998) nomme *le temps compté*. Temps circonscrit temporellement, limité, qui permet notamment de rendre la double posture de chercheur-praticien tenable, puisqu'une « telle situation se construisant dans la tension, dans le paradoxe, ne peut être continue » (p. 54).

Les éléments exposés nous permettent de mettre en évidence la pluralité et la complexité de nos postures. L'implication du chercheur, lorsqu'elle est réfléchie, mise à plat et explicitée, constitue une véritable richesse permettant notamment d'accéder à des éléments de connaissance *dans, sur, par et pour* le terrain, auxquels nous n'aurions certainement pas eu accès si nous avions été extérieure à celui-ci.

1.4 Eléments de synthèse

Ce premier chapitre avait pour objectif d'explicitier les perspectives épistémologiques qui sous-tendent cette recherche. C'est à partir d'une *approche articulée de l'hétérogène* que nous avons choisi d'aborder ces fondements épistémologiques. En effet, cette recherche est « habitée » par différentes formes d'hétérogénéité, nous amenant à nous placer dans des formes de recherches, d'approches, de savoirs et de postures hybrides délibérément assumées. A partir d'une approche multiréférentielle (Ardoino, 1993) et interdisciplinaire (Charaudeau, 2010), nous avons d'abord réfléchi l'hétérogène comme autant de regards différents et autres, permettant une meilleure intelligibilité de la complexité. La mise en place de différentes stratégies de triangulation *adaptées et situées*, nous permet ensuite d'adopter des regards

¹⁵ Formulation empruntée à Mias (1998).

multi-niveaux nous amenant à construire un savoir plus « pertinent » et « consistant » des situations et objets étudiés (Apostolidis, 2006). En adoptant une démarche ouverte de recherche-action, nous faisons le choix d'inscrire cette recherche à la croisée du pluriel : pluralité des acteurs, de leurs visées, de leurs savoirs, de leurs postures et des langages, multiculturalité professionnelle qu'il s'agit alors d'articuler autour d'enjeux communs. La double posture du chercheur-praticien mise à plat nous a permis de mettre en exergue la richesse d'un tel « entre-deux » lorsqu'il est placé dans un rapport dialogique entre implication et explication.

Enfin, notre positionnement revient à considérer l'hétérogène non plus comme un apparent *désordre* qu'il faudrait réduire, simplifier et homogénéiser au prix de tronquer le réel, mais au contraire, lorsqu'il s'inscrit dans une approche articulée, comme autant de possibilités d'accroître l'intelligibilité des situations et des phénomènes étudiés. Nous inscrivons à ce titre nos travaux dans la perspective de la pensée complexe de Morin (2005), pour qui, « la complexité est un tissu (*complexus* : ce qui est tissé ensemble) de constituants hétérogènes inséparablement associés : elle pose le paradoxe de l'un et du multiple » (Morin, 2005, p. 21).

Si nous avons centré la présentation des perspectives épistémologiques de cette recherche-action autour des notions d'articulation de l'hétérogène, l'hétérogénéité semble par ailleurs aller bien au-delà de réflexions d'ordre épistémologique. En effet, le terrain dans lequel se déroule cette recherche-action est lui-même caractérisé par des formes hétérogènes voire disparates, et leurs articulations renverraient justement à une des visées poursuivies par le terrain (on trouvera par exemple dans les objectifs formulés par le terrain l'idée de « fédérer » les composantes jugées hétérogènes de l'UFR autour d'actions communes). Le chapitre suivant retrace les contextes (historique, social et local) dans lesquels s'inscrit cette thèse, nous y développerons notamment le caractère hétérogène de notre terrain d'étude et de ses acteurs professionnels.

Chapitre 2

Contexte(s) de la recherche : entre perspectives
historiques d'un contexte mouvant et mise en place
d'une démarche innovante

« Rien n'est permanent sauf le changement »

(Héraclite d'Ephèse)

SOMMAIRE DU CHAPITRE 2

| |
|--|
| 2 CHAPITRE 2 : CONTEXTE(S) DE LA RECHERCHE : ENTRE PERSPECTIVES HISTORIQUES D'UN CONTEXTE MOUVANT ET MISE EN PLACE D'UNE DÉMARCHE INNOVANTE..... 55 |
|--|

| | | |
|---------|--|----|
| 2.1 | ELEMENTS DE COMPREHENSION RELATIFS AU CONTEXTE SOCIAL : LA FONCTION PUBLIQUE ET L'ADMINISTRATION PUBLIQUE | 55 |
| 2.1.1 | <i>Histoire de la fonction publique</i> | 55 |
| 2.1.1.1 | Des lointaines origines de la fonction publique... .. | 55 |
| 2.1.1.2 | ...A l'élaboration du statut général de la fonction publique | 57 |
| 2.1.2 | <i>Héritage de la fonction publique, entre gestion autoritaire, responsabilité des agents et hiérarchisation des statuts : du « fonctionnaire sujet » au « fonctionnaire citoyen »</i> | 59 |
| 2.2 | ZOOM SUR LA COMPLEXITE DE L'ADMINISTRATION UNIVERSITAIRE..... | 61 |
| 2.2.1 | <i>L'hétérogénéité des professionnels administratifs exerçant à l'université</i> | 61 |
| 2.2.2 | <i>Quelques chiffres clés à l'échelle nationale et locale</i> | 64 |
| 2.2.3 | <i>La gouvernance des universités</i> | 66 |
| 2.2.3.1 | Les organes centraux..... | 67 |
| 2.2.3.2 | Les composantes opérationnelles : focale sur les Unités de Formation et de Recherche..... | 69 |
| 2.2.3.3 | Quelques éléments historiques concourant à la compréhension de l'organisation contemporaine des UFR..... | 69 |
| 2.2.3.4 | Fonctionnement et organisation actuels des UFR | 70 |
| 2.2.4 | <i>L'université comme bureaucratie professionnelle</i> | 73 |
| 2.3 | RECADRAGE SUR LE CONTEXTE SPECIFIQUE DE CETTE RECHERCHE-ACTION | 77 |
| 2.3.1 | <i>L'UFR Sciences Espaces et Sociétés (SES)</i> | 79 |
| 2.3.1.1 | Les étapes clés de la construction de l'UFR SES..... | 79 |
| 2.3.1.2 | Caractérisations actuelles de l'UFR SES | 81 |
| 2.3.2 | <i>D'un contexte de reconstruction... à l'émergence d'un contexte favorable à la mise en place d'innovations</i> | 83 |
| 2.3.3 | <i>...Vers la mise en place d'une démarche participative</i> | 84 |
| 2.3.4 | <i>L'inscription de la démarche dans une recherche-action</i> | 87 |
| 2.4 | ELEMENTS DE SYNTHÈSE..... | 89 |

2 CHAPITRE 2 : Contexte(s) de la recherche : entre perspectives historiques d'un contexte mouvant et mise en place d'une démarche innovante

Nous faisons le choix de construire la présentation du contexte de cette recherche sous forme d'entonnoir, en partant du plus général pour aller vers le plus particulier. Nous présenterons donc dans un premier temps des éléments de compréhension relatifs au contexte social dans lequel s'inscrivent nos travaux, nous axerons notre propos autour de l'histoire de la fonction publique et de l'administration publique. Ce passage par l'histoire nous amènera à mettre une focale sur la complexité de l'administration universitaire. Enfin, nous nous attacherons à présenter plus particulièrement les spécificités du contexte de notre terrain de recherche : un contexte de restructuration favorisant l'émergence d'innovations.

2.1 Eléments de compréhension relatifs au contexte social : la fonction publique et l'administration publique

En France 1 salarié sur 5 est employé par la fonction publique, soit 5,64 millions de salariés (Insee Première, 2016). Divisée en trois versants, elle se compose de la fonction publique territoriale (FPT), de la fonction publique hospitalière (FPH) et de la fonction publique d'Etat (FPE). C'est ce dernier versant de la fonction publique qui nous intéresse plus particulièrement, puisque les personnes participant à la recherche en sont exclusivement issues.

2.1.1 Histoire de la fonction publique

On ne peut comprendre l'histoire de l'administration sans revenir sur celle de la fonction publique, les deux étant intimement liées.

Construite à travers une histoire pluriséculaire, la fonction publique telle qu'elle est organisée en France n'a pas d'équivalent dans le monde. Afin de mieux comprendre les logiques qu'elle sous-tend, nous proposons d'en retracer les principaux éléments historiques.

2.1.1.1 Des lointaines origines de la fonction publique...

La fonction publique trouve ses prémices sous l'Ancien Régime, même s'il n'existait pas à cette époque de statut et que ses agents demeuraient très hétérogènes. On distinguait deux catégories d'agents publics nommés par le roi : les officiers et les commissaires. Les premiers étaient détenteurs d'une charge administrative, « l'office », qui désignait des fonctions que le

roi confiait à un particulier, celui-ci étant alors rémunéré par les taxes attachées à chacune des opérations qu'il effectuait. Au début du XVI^{ème} siècle l'office devient un objet de commerce entre particuliers, et en 1604 le caractère héréditaire des offices contre un versement annuel à l'Etat est proclamé (la taxe annuelle « Paulette »). Ayant l'objectif de « renflouer les caisses », le roi multiplie donc les offices et dans le même temps, finit par perdre le contrôle et la mainmise sur ces officiers. Afin de rétablir la pleine autorité du roi sur ses agents, sont créés les « commissaires » directement soumis à l'administration royale qui dispose d'un droit de nomination et de révocation sur eux, on y trouve notamment les intendants de justice, de police et de finance.

Toutefois, la vénalité qui caractérisait tant les officiers que les commissaires encourage à la corruption et discrédite professionnellement ces agents publics. A la fin du XVIII^{ème} siècle l'administration publique est soumise à d'intenses critiques de la part des administrés qui dénoncent à la fois « le despotisme ministériel et la tyrannie des intendants. [...] trop de décisions arbitraires, prises sans égards pour les droits des particuliers. [...] Enfin l'administration apparaît aux roturiers comme une machine à prélever des impôts » (Thomas, 1995, p. 16).

Le régime des offices est dès lors supprimé lors de la Révolution Française. La déclaration des droits de l'Homme et du citoyen et la constitution de 1791 précise qu'il « n'y a plus ni vénalité, ni hérédité d'aucun office public » (citée par Le Pors et Aschieri, 2015, p. 52). Le mérite devient alors le critère d'accès aux emplois publics. Une certaine remise en ordre administrative est engagée, les grands corps sont constitués : Conseil d'Etat, Cour des comptes, Inspection des finances. Déjà, les agents publics connaissent une forte hiérarchisation entre une haute fonction publique et une fonction publique d'exécution. C'est à cette période que le terme « fonctionnaire » est employé dans le vocabulaire officiel, il désigne alors « l'agent de l'Etat qui détient une portion de la puissance publique » (Thomas, 1995, p. 25). Avec la décentralisation, la bureaucratie prend peu à peu place, ses effectifs prennent de l'ampleur mais le fonctionnaire n'inspire pas confiance, « employé de l'Etat, sujet à l'intrigue, aux sollicitations, à la vénalité, le fonctionnaire est suspect, puisque rien ne prouve son civisme et son dévouement et qu'il n'existe aucune garantie de son sens du devoir » (Thomas, 1995, p. 26). On lira par exemple dans un écrit de Saint-Just qui s'insurge contre la bureaucratie que :

« Tous ceux qu'emploie le gouvernement sont paresseux, tout homme en place ne fait rien par lui-même et prend des agents secondaires [...] Vous devez diminuer partout le nombre des agents, afin que les chefs travaillent et pensent. La prolixité de la correspondance et des ordres du gouvernement est une marque d'inertie : il est impossible que l'on gouverne sans laconisme. Les représentants du peuple, les généraux, l'administration sont environnés de bureaux [...]. Les bureaux ont remplacé le monarchisme » (cité par Thuillier, 1967, p. 43).

Sous la III^{ème} République « à la constitution de la haute fonction publique sur la base du népotisme succède un recrutement d'éléments issus de classes plus modestes, plus instruites et plus compétentes qui réussissent des concours. Une orthodoxie et une stricte loyauté sont exigées des fonctionnaires » (Le Pors et Aschieri, 2015, p. 53).

Le tout premier statut des fonctionnaires sera élaboré sous le régime de Vichy en 1941, fortement hostile à la grève, l'accent est clairement mis sur les devoirs des fonctionnaires et particulièrement sur celui d'obéissance. Ce statut sera abrogé à la Libération, et un nouveau statut général de la fonction publique sera adopté à l'unanimité de l'Assemblée en 1946. Ce texte de loi prévoit notamment le cadre juridique du système de rémunération des fonctionnaires, l'organisation des carrières, la proclamation de l'égalité des sexes, le recrutement par voies de concours, la création des catégories A, B, C et D¹⁶ ou encore la définition des régimes spéciaux de sécurité sociale et de retraite pour les fonctionnaires.

C'est en 1983, sous la présidence de Mitterrand, que le statut général de la fonction publique actuellement en vigueur a été élaboré, même s'il a connu depuis de nombreuses modifications.

2.1.1.2 ...A l'élaboration du statut général de la fonction publique

L'objectif était ici de concilier à la fois l'unité de la fonction publique et la diversité des fonctions et des activités de cette dernière. On aboutit finalement à une fonction publique à « trois versants » : la fonction publique d'Etat (FPE), la fonction publique territoriale (FPT) et enfin la fonction publique hospitalière (FPH). Le statut général des fonctionnaires est ainsi constitué d'un titre I^{er} relatif aux droits et obligations des fonctionnaires (loi du 13 Juillet 1983), puis de trois titres relatifs à chacun de ses versants (titre II : loi du 11 janvier 1984 pour la FPE, titre III : loi du 26 janvier 1984 pour la FPT, et titre IV : loi du 9 janvier 1986 pour la FPH). Le statut général de la fonction publique repose sur plusieurs principes généraux.

¹⁶ Cette dernière n'existe plus aujourd'hui.

Le titre I^{er} du statut général de la fonction publique énonce que le fonctionnaire est « vis-à-vis de l'administration, dans une position statutaire et réglementaire », c'est-à-dire qu'il n'est pas lié à un contrat de travail dans le cadre du Code du travail, mais que « la situation du fonctionnaire est réglée par un acte unilatéral de la puissance publique qu'il ne peut modifier et qui s'applique automatiquement dès qu'il est nommé et titularisé » (Le Pors et Aschieri, 2015, p. 78). Outre ce *principe statutaire*, le statut général de la fonction publique repose par ailleurs sur le *principe d'égalité* intimement lié à la Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen de 1789 où il est stipulé que « tous les citoyens étant égaux [... ils] sont également admissibles à toutes dignités, places et emplois publics, selon leur capacité, et sans autre distinction que celle de leurs vertus et de leurs talents » (art. 6). Il s'agit ici de la fin définitive de la vénalité et de la patrimonialité des offices et commissaires que nous avons exposé *supra*. L'accès aux emplois de la fonction publique est dès lors effectué par voie de concours.

Le *principe d'indépendance* prend appui sur la loi de 1834 qui distinguait le grade de l'emploi. Si le second est à la disposition de l'Etat, le premier lui, reste la propriété du fonctionnaire. Cela explique qu'après l'obtention d'un concours, les fonctionnaires peuvent être amenés à occuper des emplois très divers. C'est le cas des personnels administratifs participant à la recherche-action, qui, par exemple, sont passés du pôle « gestion des personnels » au pôle « gestion de scolarité » de l'université, ou qui ont pu travailler dans un autre établissement (établissement d'enseignement secondaire par exemple). Cette fonction publique de carrière (à l'inverse d'une fonction publique d'emploi présente dans les pays anglo-saxons par exemple), est une composante essentielle du service public dont l'objectif reste l'intérêt général. Elle permet « de protéger le fonctionnaire de toute pression économique ou politique susceptible de le faire dévier de cette orientation. [...]. Il doit donc être garanti dans ses droits pour accomplir ses tâches en toute indépendance » (Le Pors et Aschieri, 2015, p. 83).

Enfin, le *principe de responsabilité* pose que si chaque fonctionnaire doit justifier la manière dont il effectue ses missions, cela suppose qu'il soit pleinement responsable dans l'accomplissement des tâches qui lui incombent, et ce, quel que soit son rang dans la hiérarchie (Art. 28 du titre I^{er}).

2.1.2 Héritage de la fonction publique, entre gestion autoritaire, responsabilité des agents et hiérarchisation des statuts : du « fonctionnaire sujet » au « fonctionnaire citoyen »

Ce retour par l'histoire nous permet de voir que la fonction publique française résulte d'une très longue émergence au sein de laquelle nous pouvons dégager deux lignes de forces antagoniques (Le Pors et Aschieri, 2015) :

- « La première traduit la tendance permanente à la gestion autoritaire des agents publics » (p. 61). L'étymologie du terme fonctionnaire vient d'ailleurs du latin *functio* signifiant *accomplissement, exécution*, et de *functum* : *s'acquitter de, accomplir* (Rey, 2016, p. 913). Si les fonctionnaires ont aujourd'hui obtenu un certain nombre d'acquis et de droits, l'histoire montre que c'est avant tout leurs obligations et devoirs qui ont été, et sont encore, mis en avant¹⁷. La forte hiérarchisation du système de la fonction publique accompagne cette gestion autoritaire où l'exécution du service prévaut sur toute autre considération. L'article 28 du statut général actuellement en vigueur pose que le fonctionnaire « doit se conformer aux instructions de son supérieur hiérarchique, [...] le refus d'obéissance équivaut à une faute professionnelle. La subordination hiérarchique impose également de se soumettre au contrôle hiérarchique de l'autorité supérieure compétente et de faire preuve de loyauté dans l'exercice de ses fonctions. Le devoir d'obéissance impose enfin au fonctionnaire de respecter les lois et règlements de toute nature » (Ministère de la Fonction Publique, 2013). Dans la même lignée, l'histoire montre que dès les débuts de la fonction publique, une distinction et une hiérarchisation entre les hauts fonctionnaires et les fonctionnaires d'exécution est présente. Crozier, en parlant du monde des fonctionnaires le définit d'ailleurs comme « un monde complexe et stratifié qui maintient dans toutes ses parties le même modèle de centralisation et de stratification, avec une grande persistance » (Crozier, 1979, p. 70-71). Aujourd'hui cette hiérarchisation est notamment visible à travers les catégories d'agents publics. Il en existe trois :
 - la catégorie A : correspond aux emplois de direction, de conception et d'encadrement.
 - La catégorie B : correspond aux fonctions d'application et de rédaction
 - La catégorie C : correspond aux fonctions d'exécution.

¹⁷ Voir à ce propos le chapitre IV du statut général de la fonction publique : *Obligations*.

Nous verrons que les professionnels participant à la recherche appartiennent principalement à la catégorie C.

- « La seconde ligne de force exprime l'aspiration des agents publics à l'exercice responsable de leur fonction » (Le Pors et Aschieri, 2015, p. 62). Cette aspiration a peiné à émerger et l'émancipation des agents publics a largement été inspirée par la Révolution française qui pose les principes d'égalité et de responsabilité. C'est finalement après la Libération et suite au statut général des républicains en 1946, qu'on pense le fonctionnaire comme un citoyen, responsable de l'exécution du service public. Il est alors considéré « comme un homme citoyen et non comme un rouage impersonnel de la machine administrative » (p. 83).

Ce paradoxe entre une gestion autoritaire de la fonction publique à laquelle les agents sont soumis et l'aspiration à être des fonctionnaires responsables, est encore très présent aujourd'hui et marque la question du « fonctionnaire-sujet » *versus* du « fonctionnaire-citoyen ». L'élaboration de l'article 6 du statut général relatif à la liberté d'opinion en donne un exemple éloquent. En effet, au moment de la rédaction de cet article, les syndicats souhaitent ajouter au statut la mention « liberté d'expression ». Cette demande a suscité une forte opposition et on propose alors d'indiquer la limite de cette liberté d'expression en ajoutant la mention : « droit de réserve ». Finalement, l'opposition syndicale n'a pas eu gain de cause et seule la mention « liberté d'opinion » fut promulguée. Cet exemple illustre bien cette dialectique entre responsabilité du fonctionnaire et soumission de ce dernier face à sa hiérarchie.

Enfin, l'histoire témoigne aussi que la fonction publique et l'administration publique ont été soumises dès leurs débuts aux critiques des administrés. Cet héritage contribue sans nul doute à en faire « l'un des milieux sociaux et professionnels les plus âprement contestés. L'appartenance à la fonction publique évoque irrésistiblement l'idée d'un privilège économique, mais aussi celle d'une différence » (Rouban, 2009, p. 3). Différence axée notamment sur le caractère statutaire et réglementaire de cette fonction qui déroge aux règles du droit du travail, mais aussi sur le fait que les fonctionnaires participent de près ou de loin à l'exercice du pouvoir exécutif. Afin d'améliorer les relations entre l'administration et ses usagers, des réformes administratives tentent d'être mises en place. En 1983, le ministre de la Fonction publique et des réformes administratives présente une réforme orientée autour de plusieurs rubriques dont la première propose d'élaborer une charte des relations entre

l'administration et les usagers. Le ministre en charge de ce secteur devait alors être tout autant le ministre des fonctionnaires que celui des citoyens usagers. Si cette réforme fut dans un premier temps encouragée par la présidence, elle n'a néanmoins pas abouti, le président d'alors estimant que la réforme administrative devait « d'abord passer par un changement des comportements plutôt que par la loi » (Le Pors et Aschieri, 2015, p. 99). Il faudra finalement attendre 2016 pour qu'un code des relations entre le public et l'administration entre en vigueur¹⁸. A partir de l'échec de cette charte, un certain nombre d'enseignements ont toutefois été tirés, notamment celui de mettre en cohérence des règles administratives dans un Code de l'administration. En effet, la difficulté à définir les champs respectifs de la pratique administrative, les particularismes des différents services, les contradictions dans certains champs de compétences poussent le gouvernement à une codification de l'administration française. Ainsi, les rapports sur l'état de la fonction publique se multiplient, les statistiques internes sont encouragées afin d'obtenir (en interne comme en externe) une vision d'ensemble cohérente du fonctionnement de la fonction publique et de ses administrations.

Dans cette thèse, nous nous intéressons plus particulièrement à l'administration de l'enseignement supérieur, et plus précisément à celle des universités, dont le fonctionnement est empreint de ces héritages.

2.2 Zoom sur la complexité de l'administration universitaire

Apparue à la fin du Moyen-âge, l'université est une institution qui a traversé les siècles. Son histoire montre que si elle a connu des périodes d'expansion et de gloire, elle est aussi empreinte de périodes de déclin (Charle et Verger, 2012). L'université se caractérise par un développement discontinu (Musselin, 2012). Supprimée sous la Révolution Française, elle connaîtra en France une renaissance tardive, puisque les universités que nous connaissons aujourd'hui sont nées après la loi Faure de 1968 (loi d'orientation).

2.2.1 L'hétérogénéité des professionnels administratifs exerçant à l'université

L'université emploie principalement deux catégories de fonctionnaires : les personnels enseignants et les personnels dits « non-enseignants ». Cette dernière dénomination est utilisée par le Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MENESR) afin de désigner les personnels BIATSS (Bibliothécaires, Ingénieurs,

¹⁸ Jusqu'ici les règles relatives aux relations entre les usagers et l'administration étaient clairsemées dans différents textes, principalement axés sur le domaine de la jurisprudence.

Administratifs, Techniciens, personnels Sociaux et de Santé)¹⁹. Ainsi, ceux-ci sont définis non pas par ce qu'ils sont mais par ce qu'ils ne sont pas. Nous pouvons avancer l'hypothèse selon laquelle l'hétérogénéité de ces professionnels est telle, qu'elle entraîne une difficulté définitoire amenant à les identifier en premier lieu par la négative. Nous verrons, dans l'analyse de nos résultats, en quoi cet élément participe de la difficile construction identitaire de ces professionnels.

Les personnels BIATSS « concourent directement à l'accomplissement des missions de recherche, d'enseignement et de diffusion des connaissances et aux activités d'administration corrélatives » (Parfaire, 2016, p. 72). Ils se répartissent en quatre grandes filières : les personnels de l'Administration de l'Education Nationale et de l'Enseignement Supérieur (AENES), les Personnels Ingénieurs, Techniques, de Recherche et Formation (ITRF)²⁰, les personnels des bibliothèques et les personnels des services médicaux et sociaux et personnels infirmiers. Pour chacun d'entre eux, différents corps associés à différentes catégories (A, B ou C) existent. Le tableau ci-dessous synthétise ces éléments pour les personnels ITRF et AENES, personnels majoritairement représentés au sein de cette recherche-action.

¹⁹ L'acronyme BIATSS est devenu l'acronyme officiel afin de désigner les personnels non-enseignants en 2007. Celui-ci a remplacé les acronymes BIATOSS (Bibliothécaires, Ingénieurs, Administratifs, Techniciens, Ouvriers, personnels Sociaux et de Santé), IATOSS (Ingénieurs, Administratifs, Techniciens, Ouvriers, Social et de Santé) ou encore IATOSSS (Ingénieurs, Administratifs, Techniciens, Ouvriers, Sociaux, de Service et de Santé). Néanmoins, certains acronymes sont encore employés au sein des établissements.

²⁰ Le terme ITRF a remplacé en 2002 le terme d'ITARF : Ingénieurs, Techniciens, Administratifs de Recherche et de Formation.

| | Corps Personnels ITRF | Sigles correspondant | Corps Personnels AENES | Sigles correspondant |
|---------------|------------------------------|----------------------|---|----------------------|
| Cat. A | Ingénieur de recherche | IGR | Administrateur de l'Education nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la recherche | A.D.M.E.N.E.S.R |
| | Ingénieur d'étude | IGE | Attaché d'administration de l'Etat | AAE |
| | Assistant ingénieur | ASI | | |
| Cat. B | Technicien | TECH | Secrétaire d'administration de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur | SAENES |
| Cat. C | Adjoint technique | ADT | Adjoint administratif de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur | ADJENES |

Tableau 1 : Corps et catégories pour les personnels ITRF et AENES

Si certains personnels ITRF peuvent assurer les mêmes missions que celles des AENES, plusieurs éléments les distinguent. Les personnels AENES sont recrutés par voie de concours nationaux, cette filière est généraliste et les personnels qui en font partie ont vocation à être polyvalents dans le champ de l'administration. Leur carrière s'effectue au niveau académique et national, ils peuvent donc à ce titre exercer dans tous les établissements rattachés au MENSNER. Contrairement aux personnels AENES, les ITRF sont recrutés par un jury d'établissement après l'obtention d'une épreuve d'admissibilité nationale. Ils sont répartis en huit branches d'activités professionnelles (BAP) renvoyant à de multiples « emplois-type » et dont l'activité vient en appui aux missions des universités. Ces 8 BAP se décomposent elles-mêmes en 35 familles d'activités professionnelles (FA) et 242 emplois-type (ET)²¹. Leurs domaines d'activité sont très variés, ils peuvent par exemple travailler dans le domaine de l'informatique, de la communication, de la logistique, de la restauration... La branche qui nous intéresse plus particulièrement ici est la branche J : « gestion et pilotage », elle regroupe la famille d'activité « administration et pilotage » et les personnels de cette branche peuvent assurer les mêmes fonctions qu'un personnel AENES. A titre illustratif, on trouvera dans cette recherche-action des responsables administratifs de départements de catégorie B appartenant soit au corps AENES (il s'agit alors de personnels SAENES) soit au corps ITRF (il s'agit

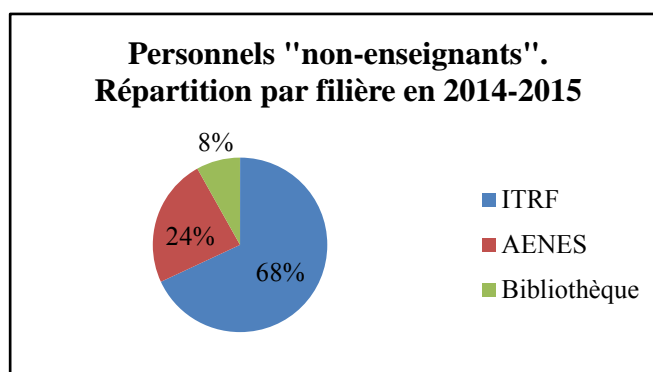
²¹ Pour une présentation exhaustive des différentes BAP, voir le RÉFérentiel des Emplois-types de la Recherche et de l'ENseignement Supérieur (REFERENS) disponible sur : <https://data.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pages/referens/>

alors de personnels TECH). Créée en 1985, la filière ITRF permet notamment une gestion de ces personnels de plus en plus « déconcentrée aux universités elles-mêmes » (Forest, 2012, p. 221).

2.2.2 Quelques chiffres clés à l'échelle nationale et locale

Selon le Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MENESR, 2016) en 2015, près de 155 000 fonctionnaires exercent au sein des établissements publics d'enseignement supérieur. Parmi eux le MENESR recense pour l'année 2014-2015, 56 500 « personnels non-enseignants », soit un tiers environ.

Ceux-ci se répartissent de la façon suivante : 68 % d'ITRF, 24% de personnels AENES, 8% d'agents des bibliothèques.



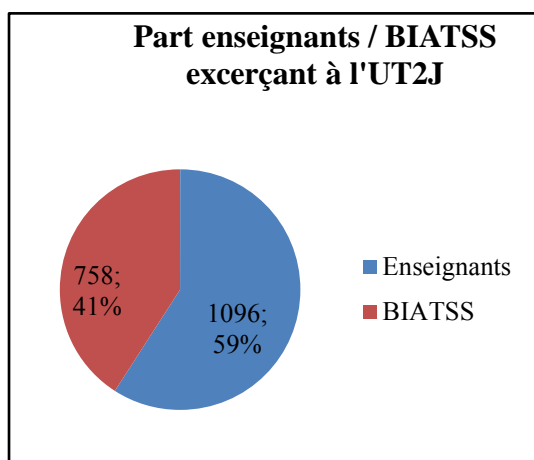
Graphique 1: Répartition par filières des personnels non-enseignants en 2014-2015

Quelle que soit la filière, les personnels de catégorie C représentent la part la plus importante des effectifs, particulièrement pour les AENES où ils s'élèvent à 53%. Depuis 2009, on assiste à une baisse conséquente des personnels non-enseignants, les catégories B et C étant les plus touchées (-21% pour les premières, -23% pour les secondes). La majorité des personnels est titulaire (55 923 titulaires contre 580 non-titulaires) et les non titulaires exercent presque exclusivement en tant que personnel AENES (574 non-titulaires). Le personnel est majoritairement féminin (63%) et la part des femmes est particulièrement importante chez les AENES (84%) (MENESR, 2016).

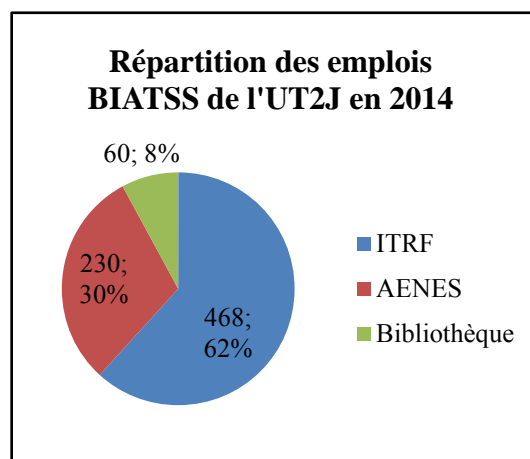
On observe une répartition des emplois BIATSS relativement similaire à l'échelle de (Université Toulouse Jean Jaurès, 2016)

Selon le bilan social 2014 de cette dernière, on recense 758 personnels BIATSS, soit 41% des emplois de l'université et 1096 personnels enseignants, représentant 59% des emplois de

l'université. Les emplois BIATSS se répartissent de la façon suivante : 62 % d'emplois ITRF, 30% d'emplois AENES et 8% d'agents de bibliothèques.

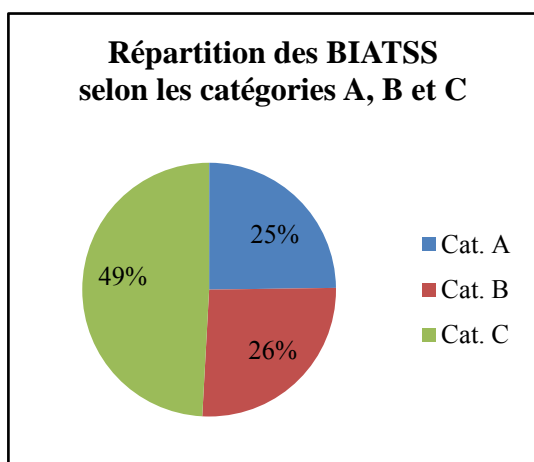


Graphique 3 : Part des personnels enseignants / BIATSS exerçant à l'UT2J (2014)

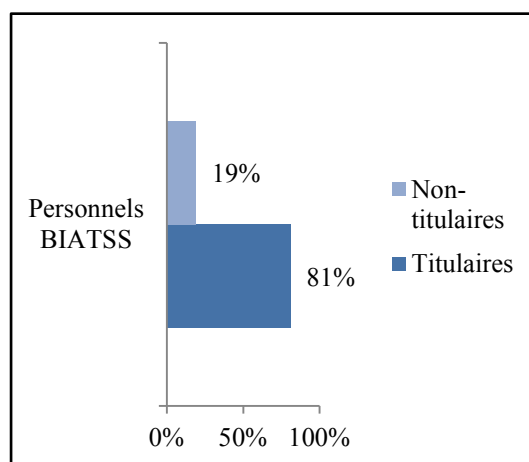


Graphique 2 : Répartition emplois BIATSS de l'UT2J en 2014

On trouve une majorité de personnels appartenant à la catégorie C (347 personnes, soit 49 %), la catégorie B regroupe quant à elle 184 salariés (soit 26 %) et la catégorie A, 175 personnes (soit 25 %). La part de personnels titulaires s'élève à 81 % contre 19 % pour les non-titulaires (ceux-ci renvoyant en fait aux personnels contractuels, puisque les vacataires ne sont pas inclus dans ces statistiques).



Graphique 4 : Répartition des BIATSS de l'UT2J par catégories A - B - C en 2014



Graphique 5 : Part des emplois BIATSS de l'UT2J titulaires et non titulaires en 2014

La loi Sauvadet de 2012 relative à l'accès à l'emploi titulaire et à l'amélioration des conditions d'emplois pour les agents contractuels de la fonction publique a permis de faire considérablement baisser le nombre de contractuels employés au sein des établissements

d'enseignement supérieur. Ainsi, par le biais d'une valorisation des acquis professionnels (justifiant de 4 années d'exercice), les professionnels en CDD peuvent être titularisés par concours interne. Plusieurs personnes participant à la recherche-action ont été titularisées à partir de cette loi.

2.2.3 La gouvernance²² des universités

C'est avec la loi Faure (1968) que les universités acquièrent un statut en France, elle crée le concept d'Etablissement Public à caractère Scientifique et Culturel (EPSC). Cette loi permet notamment de passer d'un système de facultés à la création d'universités pluridisciplinaires. Elle introduit les principes fondateurs de l'enseignement supérieur : le principe de *participation*, « le gouvernement des nouvelles structures ne devait plus être l'apanage des professeurs de haut rang, mais s'ouvrir aux autres enseignants, aux personnels administratifs, aux étudiants et à des personnalités qualifiées » (Coniez, 2008, p. 21), mais aussi le principe de *pluridisciplinarité*, puisque la loi Faure propose simultanément « de dépasser les particularismes facultaires pour dégager des orientations communes qui transcenderaient les territoires disciplinaires, et d'introduire dans ce jeu de nouvelles catégories d'acteurs » (Musselin, 2001, p. 61) et le principe d'*autonomie*. Ainsi, déjà à cette période, on déclare les universités autonomes à la fois en ce qui concerne la gestion de leur budget, la pédagogie mise en place et leur fonctionnement. Dirigées non plus par des recteurs nommés par le ministre mais par un président élu parmi les enseignants de l'établissement, celui-ci est entouré par des conseils composés de représentants des différentes catégories de personnels de la communauté universitaire. La loi Savary de 1984, puis la loi relative aux Libertés et Responsabilités des Universités (LRU) de 2007 réaffirmeront davantage encore les principes d'autonomie et de gouvernance des universités. L'enjeu est ici de concilier la politique nationale définie par le ministère et des opérateurs de plus en plus autonomes. Ainsi, « tout en inscrivant son action dans le cadre du service public national de l'enseignement supérieur et de la recherche, l'université doit être capable de conduire sa propre politique » (Finance, 2012, p. 48).

La gouvernance des universités s'établit autour d'organes centraux et de composantes opérationnelles.

²² En référence à l'article 4 de la Loi LRU adoptée en 2007 (loi relative aux Libertés et Responsabilités des Universités).

2.2.3.1 Les organes centraux

Ils visent « l'élaboration, la conduite et la gestion de l'ensemble de l'établissement » (Finance, 2012, p. 49). L'établissement est dirigé par un président élu à la majorité absolue pour un mandat de 4 ans, il est entouré par une structure exécutive composée par les vice-présidents (des différents conseils notamment) et le Directeur Général des Services (DGS), d'un organe décisionnel tel que le Conseil d'Administration (CA), d'organes consultatifs tels que la Commission Recherche (CR)²³ et la Commission de la Formation et de la Vie Universitaire (CFVU)²⁴.

- **Le Directeur Général des Services (DGS)** « est nommé par le ministre chargé de l'enseignement supérieur, sur proposition du président ou du directeur de l'établissement. Sous l'autorité du président ou du directeur, il est chargé de la gestion de cet établissement » (Code de l'éducation, Art. L9532). Il a une voix consultative concernant les décisions du CA et des autres instances administratives de l'établissement. Initialement dénommés les « secrétaires généraux », le décret de 2010 réforme ce statut (MENSER, 2010). Les secrétaires généraux prennent le titre de Directeurs Généraux de Services (DGS), ils ont pour missions d'assurer la direction, l'organisation et le fonctionnement des services administratifs, financiers et techniques de l'université. Cette réforme souligne par ailleurs que si ces derniers participent à la mise en œuvre opérationnelle de la politique d'établissement, ils participent également à son élaboration²⁵. A l'interface entre l'équipe politique de l'établissement et les directions administratives, le DGS est « force de proposition dans l'élaboration des projets stratégiques d'établissement. Il doit donc se mobiliser autour de l'urbanisation des systèmes d'informations en vue de favoriser le développement d'outils d'aide à la décision » (Balme, Cytermann, Reffet, Verhaeghe et Richard, 2012, p. 106). Son rôle évolue ainsi « d'une simple mission de gestion et d'administration vers des missions managériales et de pilotage » (Balme et al., 2012, p. 106).

²³ Anciennement CS : Conseil Scientifique

²⁴ Anciennement CEVU : Commission des Etudes et de la vie Universitaire.

²⁵ Conformément à l'article 2 du décret de 2010 relatif à l'emploi de secrétaire général d'établissement public d'enseignement supérieur. Disponible sur : https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexteArticle.do;jsessionid=6E7D5B891DD94DFDFCB6F28ABA60E0DD.tpdila20v_2?idArticle=JORFARTI000021868085&cidTexte=JORFTEXT000021868077&dateTexte=29990101&categorieLien=id

- **Le CA** « approuve le contrat pluriannuel entre l'université et le ministère, adopte le budget et approuve les différents engagements ainsi que les statuts et le règlement intérieur de l'établissement » (Finance, 2012, p. 56).
- **La CR** émet des avis et propositions au CA concernant les aspects de la recherche, il « assure une liaison entre l'enseignement et la recherche » (Thomas-Bion, 2010, p. 13).
- **La CFVU** émet quant à elle des avis relatifs à l'offre de formation initiale et continue, l'orientation des étudiants et leur future insertion professionnelle.
- **Le Conseil Académique (Cac)** : il regroupe les membres de la CR et de la CFVU, il peut notamment être réuni en formation restreinte concernant des questions individuelles liées au recrutement des enseignants-chercheurs et des ATER (Attachés Temporaires d'Enseignement et de Recherche) et à la création des comités de sélection et de nomination.

Concernant les instances centrales dédiées aux ressources humaines, on trouve notamment :

- **Le Comité Technique (CT)** : composé de représentants de l'administration et des représentants du personnel. Il est notamment compétent en matière d'organisation administrative des services, de gestion prévisionnelle des effectifs et des emplois, de règles statutaires liées à l'échelonnement indiciaire, d'égalité professionnelle, de formation professionnelle. Il travaille en collaboration avec le Comité d'Hygiène, de Sécurité et de Conditions de Travail (CHSCT). Il débat annuellement sur le bilan social de l'établissement qui doit lui être communiqué.
- **La Commission Paritaire d'Etablissement (CPE)** : créée sur décision des chefs d'établissements, elle vise notamment à faire des propositions relatives à la gestion de la carrière des personnels BIATSS. Elle se compose de représentants de l'établissement et de représentants des personnels répartis en trois groupes (groupe 1 : corps ITRF, groupe 2 : corps AENES et groupe 3 : corps des personnels des bibliothèques). Cette commission prépare notamment les travaux pour la Commission Administrative Paritaire Académique (CAPA) qui délibère, entre autres, sur des questions individuelles de titularisation, de détachement, de promotion, de mouvement ou encore de licenciement.

Aussi, les organes centraux se composent de services de gestion (des personnels, des finances, de la formation...) et de services communs ou transversaux ayant des missions d'appuis à

l'activité universitaire, par exemple le Service Commun Universitaire d'Information, d'Orientation et d'Insertion Professionnelle (SCUIO-IP), la Division de la Vie Etudiante (DIVE) ou encore la Direction des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (DTICE).

2.2.3.2 Les composantes opérationnelles : focale sur les Unités de Formation et de Recherche

Les composantes opérationnelles ont pour objectif d'assurer les missions de formation initiale et continue, de recherche et de valorisation des résultats de la recherche. Parmi elles on trouve notamment, des instituts, des écoles et des Unités de Formations et de Recherche (UFR)²⁶. C'est cette dernière composante opérationnelle que nous développerons plus particulièrement.

2.2.3.3 Quelques éléments historiques concourant à la compréhension de l'organisation contemporaine des UFR

Ancêtres des UFR, les facultés étaient organisées de façon extrêmement autonome et bénéficiaient de la personnalité juridique. Selon les périodes, plusieurs facultés existaient : facultés des arts, de théologie, de droit et de médecine au Moyen-âge ; après la Révolution, la faculté de théologie se divise en trois nouvelles facultés – lettres, sciences et théologie - et au XX^{ème} siècle la faculté d'économie est créée à partir de la faculté de droit et celle de pharmacie à partir de la faculté de médecine.

Les facultés étaient des lieux presque exclusivement dédiés à l'enseignement et à la délivrance de diplômes, et contrairement au système allemand qui combinait de façon étroite enseignement et recherche, en France, les activités de recherche étaient principalement confiées à des institutions externes à l'université (telle que la caisse nationale de recherche scientifique, qui deviendra plus tard le Centre National de Recherche Scientifique : le CNRS). Le cloisonnement et la rigidité du système d'enseignement universitaire (facultés) sont alors fortement dénoncés par certains universitaires français, et ce n'est qu'après les événements de mai 1968, avec la loi Faure, qu'un tournant majeur sera amorcé. Les universités acquièrent le statut d'Etablissement Public à caractère Scientifique et Culturel (EPSC) et cette loi « invite à casser le système de facultés²⁷ en créant de nouvelles universités qui devront être

²⁶ Anciennement UER : Unité d'Enseignement et de Recherche.

²⁷ Toutefois, le terme de faculté reste tenace dans le langage courant, on parle encore ainsi de facultés de droit, de lettres, d'histoire... Dans cette même lignée, l'utilisation massive du terme « fac » pour désigner soit un lieu d'exercice professionnel, soit un lieu d'études, témoigne des traces de cet héritage.

pluridisciplinaires » (Musselin, 2012, p. 17). Ainsi, l'article 6 de cette loi stipule que « les universités sont pluridisciplinaires et doivent associer autant que possible les arts et les lettres aux sciences et aux techniques. Elles peuvent cependant avoir une vocation dominante ». Entre 1969 et 1970, 60 universités se créent, leur découpage se fait alors surtout en fonction des clivages facultaires (Balme et al., 2012). Finalement, le regroupement de facultés dans un organisme commun a davantage « renforcé l'identité de chacune, dans la lutte de concurrence pour les ressources communes attribuées à l'ensemble » (Charle, 2015, p. 49). Ainsi, à Toulouse, la faculté de droit devient l'université de Toulouse I Capitole, La faculté de médecine, l'université de Toulouse III Paul Sabatier et la faculté de Lettres, l'Université de Toulouse II le Mirail²⁸. Les anciennes facultés sont transformées en UER : Unités d'Enseignement et de Recherche (ces dernières pouvant néanmoins constituer elles-mêmes des établissements à caractère scientifique et culturel à part entière) qui assument « l'ensemble des activités exercées par les universités » (art. 3 de la loi Faure, 1968).

Les UER deviendront des Unités de Formation et de Recherche (UFR) en 1984 avec la loi Savary. Ces dernières « correspondent à un projet éducatif et à un programme de recherche mis en œuvre par des enseignants-chercheurs, des enseignants et des chercheurs relevant d'une ou de plusieurs disciplines fondamentales » (art. 22 de la loi Savary, 1984). Les UFR de chaque établissement sont créées sur délibération du Conseil d'Administration (sur avis de la commission Recherche).

2.2.3.4 Fonctionnement et organisation actuels des UFR

Les UFR associent des départements de formation et des laboratoires²⁹ ou centres de recherche (Code de l'Education, Article L. 713-3). Pour accomplir leurs missions, elles disposent « de ressources immobilières, techniques et financières. Mais surtout elles se voient affecter par l'université des enseignants, des enseignants-chercheurs et des personnels BIATSS qui en constituent les ressources majeures » (Finance, 2012, p. 57). Les UFR sont administrées par un conseil élu et elles sont dirigées par un directeur élu pour une durée de 5 ans parmi les enseignants-chercheurs, les enseignants et les chercheurs de l'unité. Le conseil d'UFR se compose d'enseignants, d'étudiants, de personnels BIATSS et de 20 à 50 % de

²⁸ Le projet initial du ministère consistait à construire deux universités : une à dominante scientifique, l'autre à dominante littéraire et juridique. Toutefois, l'hostilité qui régnait depuis 1968 entre les deux facultés de lettres et de droit (l'édification d'une grille de fer entre les deux facultés pour mieux les séparer, témoigne de cette hostilité) a finalement conduit à la création de 3 universités.

²⁹ Les laboratoires peuvent être indépendants ou faire partie de différentes unités telles que les UMR= Unité Mixte de Recherche, les UMS = Unité Mixte de Service ou les UMI = Unité Mixte Internationale.

personnalités extérieures. Le nombre de personnels enseignants doit être au moins égal à celui des autres personnels et étudiants. Ce conseil a notamment pour missions d'élaborer les statuts, de définir « les principales orientations scientifiques et pédagogiques qu'elle soumet ensuite à la CFVU puis au CA pour validation en cas d'incidence financière » (Parfaire, 2016, p. 52). Au niveau administratif, chaque UFR est par ailleurs gérée par un Responsable Administratif et Financier (RAF) de catégorie A.

Chaque département inscrit dans une UFR s'organise de façon similaire. Dirigé par un directeur élu parmi les enseignants, les départements sont administrés par un conseil de département composé de représentants élus (enseignants, étudiants et personnels BIATSS). Au niveau de la gestion administrative, le département est géré par un responsable administratif de catégorie B (personnel SAENES ou TECH) qui coordonne plusieurs professionnels appartenant à la catégorie C, notamment des gestionnaires de scolarité (personnels ADJENES ou ADT).

Le schéma ci-après synthétise l'organisation générale d'une UFR et les liens hiérarchiques entre ses différents éléments.

Organisation schématique de l'administration d'une UFR

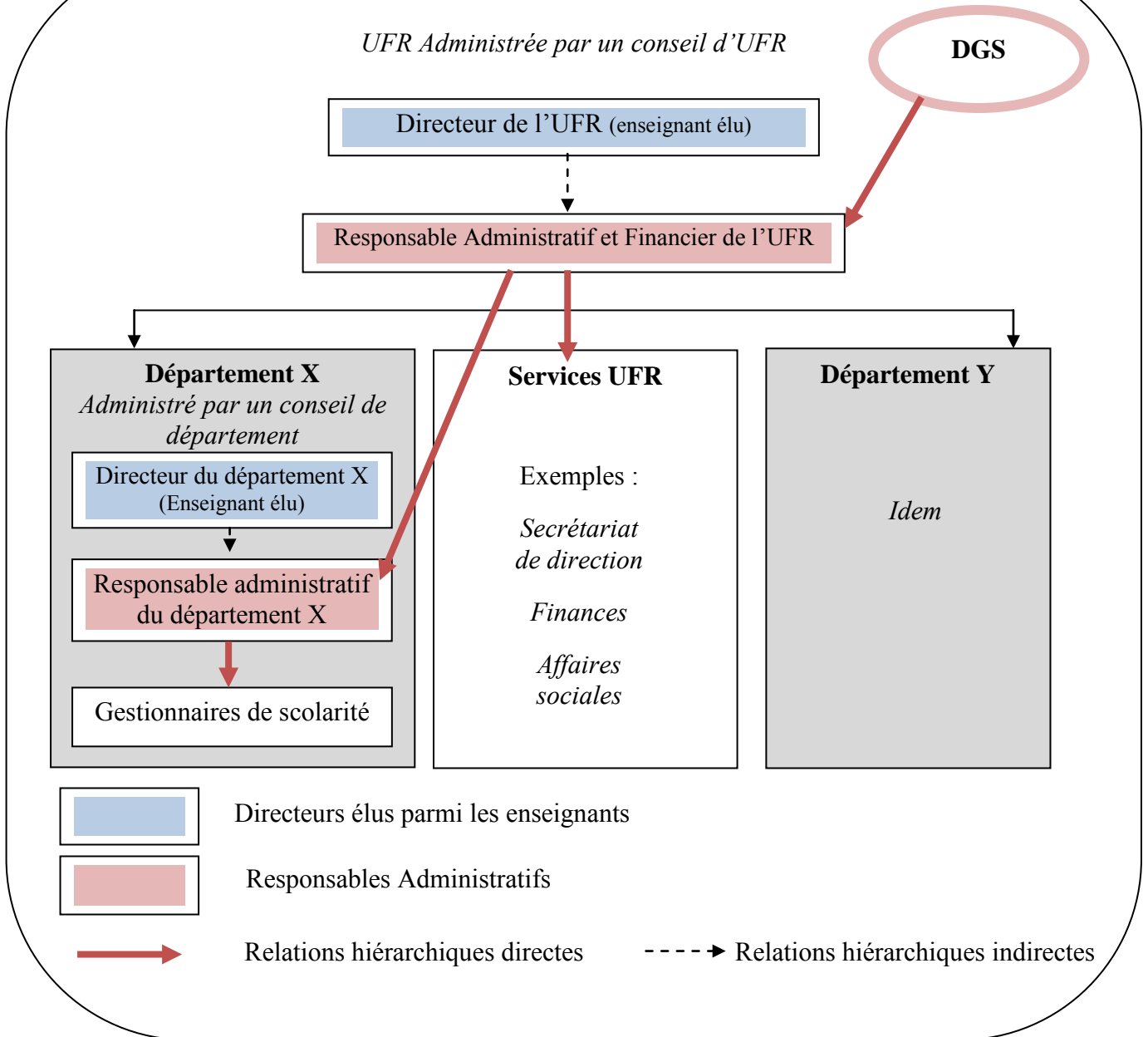


Figure 1: Organisation schématique d'une UFR

Finance (2012) souligne qu'il peut exister une forme de « concurrence » (p. 53), entre les responsables universitaires. Les responsables administratifs et financiers (RAF) des UFR peuvent notamment être tirillés entre une double hiérarchie, celle du directeur de l'UFR (enseignant élu) et celle du DGS. Pour le premier on parle d'une autorité *fonctionnelle* (directeur de l'UFR), pour le second, d'une autorité *hiérarchique* (DGS). On retrouve le même phénomène avec les responsables administratifs des départements, tirillés entre les directeurs de départements et le RAF de l'UFR. Cette « concurrence » est notamment visible

lorsqu'il s'agit d'évaluer les professionnels. A titre illustratif, alors que la hiérarchie directe des RAF des UFR est le DGS, c'est le directeur de la composante qui mène les Entretiens Professionnels Individuels annuels (EPI) de ces RAF.

2.2.4 L'université comme bureaucratie professionnelle

Les travaux de Mintzberg (2014) relatifs à la structure et à la dynamique des organisations peut être particulièrement éclairant pour comprendre la dualité existante entre le corps des enseignants et le corps administratif au sein des universités. L'auteur propose cinq éléments de base qui fondent les organisations :

Le centre opérationnel : il est « composé des membres de l'organisation – les opérateurs – dont le travail est directement lié à la production des biens et des services » (Mintzberg, 2014, p. 41). Le centre opérationnel est le cœur de toute organisation.

Le sommet stratégique : sa fonction est « de faire en sorte que l'organisation remplisse sa mission de façon efficace » (p. 41). On y trouve les directeurs ou les présidents par exemple.

La ligne hiérarchique : elle permet de lier le sommet hiérarchique au centre opérationnel, « dans cette ligne hiérarchique, chaque cadre accomplit un certain nombre de tâches liées à la supervision directe au-dessus et en-dessous de lui [...] le cadre de niveau intermédiaire a tous les rôles du cadre dirigeant, mais dans le contexte de la gestion de sa propre unité » (p. 45).

La technostructure : elle est composée par des analystes qui « servent l'organisation en agissant sur le travail des autres » (p. 46). Dans l'organisation, ils sont « les moteurs de la standardisation » (p. 47).

Les fonctions de support logistique : au sein des organisations, il s'agit d'unités ayant une fonction spécifique à accomplir, elles viennent en support à l'organisation. Elles peuvent se situer à plusieurs niveaux de la hiérarchie, au niveau le plus bas, on trouve les unités ayant le travail le plus standardisé.

Ces cinq composantes de base des organisations sont schématisées dans la figure suivante :

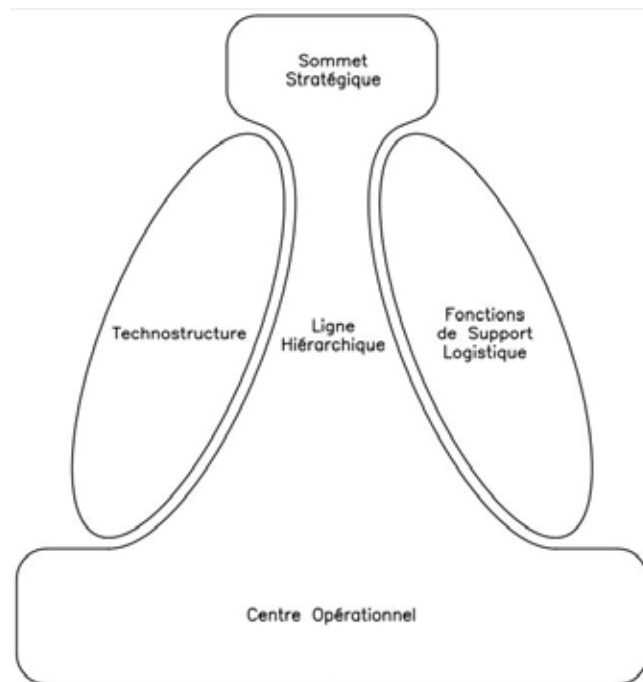


Figure 2: Les cinq parties de base d'une organisation (Mintzberg, 2014, p. 37)

A partir de ces composantes, l'auteur définit cinq configurations structurelles qui représentent des idéaux-types : la structure simple, la bureaucratie mécaniste, la structure divisionnalisée, l'adhocratie³⁰ et la bureaucratie professionnelle. Chacune de ces configurations est notamment caractérisée par un des cinq éléments de base de l'organisation (cf. tableau suivant).

| Configuration organisationnelle | Partie clé de l'organisation |
|---------------------------------|--------------------------------|
| Structure simple | Le sommet hiérarchique |
| Bureaucratie mécaniste | Technostructure |
| Bureaucratie professionnelle | Centre opérationnel |
| Structure divisionnalisée | Ligne hiérarchique |
| Adhocratie | Fonction de support logistique |

Tableau 2 : Types de configurations structurelles et composantes clés de l'organisation (selon Mintzberg, 2014)

³⁰ Nous développerons plus particulièrement la configuration de la *bureaucratie professionnelle* qui renvoie à l'organisation universitaire. Néanmoins, afin d'avoir une vision d'ensemble des propositions de l'auteur, nous présentons succinctement ci-après les autres types de configurations. *La structure simple* : le mode principal de coordination au sein de cette configuration est la supervision directe, le sommet hiérarchique est la partie clé de ce type d'organisation qui existe notamment dans les petites et moyennes entreprises. *La bureaucratie mécaniste* : on y trouve une très forte standardisation des tâches, elle concerne des organisations se consacrant à des tâches répétitives, routinières et très spécialisées. Elle met l'accent « sur la division du travail et la différenciation entre les unités sous toutes leurs formes : division verticale, horizontale du travail, différences entre opérationnel et fonctionnel, différences entre les niveaux hiérarchiques, entre les fonctions et entre les statuts » (Mintzberg, 2014, p. 285). *La structure divisionnalisée* caractérise des organisations de taille importante qui sont constituées d'un ensemble d'unités quasi autonomes, reliées néanmoins à la ligne hiérarchique. *L'adhocratie* : structure peu formalisée, le travail s'effectue principalement en groupes projets multidisciplinaires et suppose une forte polyvalence. C'est la structure la plus propice à développer des innovations sophistiquées.

Selon ce modèle, l'université renverrait à une *bureaucratie professionnelle*. Cette dernière s'appuie principalement sur le centre opérationnel qui en constitue la composante clé. Les opérateurs, hautement qualifiés, contrôlent leur propre travail et agissent relativement indépendamment de leurs collègues. Ainsi, même s'il est évident qu'il ne peut s'abstraire d'un travail collectif, l'enseignant travaille seul dans sa salle de cours. Par ailleurs, Mintzberg souligne que non seulement les opérateurs « contrôlent leur propre travail mais ils cherchent aussi à avoir le contrôle collectif des décisions administratives qui les affectent. [...] Tout professeur des universités, par exemple, a des obligations administratives et siège dans des comités d'une sorte ou d'une autre, ce qui lui garanti quelque contrôle sur les décisions qui affectent son travail » (2014, p. 317). Si la bureaucratie mécaniste est fondée sur l'autorité de la position hiérarchique, la bureaucratie professionnelle, quant à elle, est fondée sur le pouvoir de la compétence, l'auteur parle à ce propos de standardisation des qualifications (*versus* de standardisation des procédés de travail pour la bureaucratie mécaniste). Outre le centre opérationnel, la seule autre partie de l'organisation qui soit réellement développée est celle des fonctions de support logistique. Cette dernière a pour mission principale de « servir le centre opérationnel » (p. 314), en réalisant les opérations qui peuvent être formalisées. Dans ce type de structure très décentralisée aussi bien verticalement qu'horizontalement, il est ainsi fréquent qu'il existe deux hiérarchies parallèles, l'une pour les professionnels du centre opérationnel qui va du bas vers le haut, l'autre pour les professionnels des fonctions de support qui va du haut vers le bas, à l'image d'une bureaucratie mécaniste. Dans l'organisation universitaire l'auteur souligne ainsi que « les unités de support (...) constituent en fait des constellations qui, dans la bureaucratie professionnelle, ont une structure de bureaucratie mécaniste » (p. 318).

Ce phénomène est nettement visible lorsqu'on évoque la question de la double hiérarchie de certains responsables administratifs, tiraillés entre un rapport hiérarchique direct fondé sur l'autorité de la position hiérarchique (exemple : RAF / DGS) et un rapport hiérarchique que nous qualifions d'indirect, basé sur le pouvoir de la compétence (exemple : RAF / directeur UFR). Citant Etzioni, Mintzberg souligne ainsi que les bureaucraties professionnelles peuvent être décrites comme des *pyramides inversées* « où les professionnels sont au sommet et les administrateurs au-dessous d'eux, pour les servir » (Etzioni, 1959, p. 52, cité par Mintzberg, 2014, p. 318). Selon Vallet (1995) « Administrer c'est, littéralement, "aller vers le bas", se charger de ces petites tâches que les Latins confiaient à un "ministre" [...]. Les hommes et les femmes de l'administration [...] sont toujours subordonnés à un pouvoir politique, encadrés

par des textes juridiques et limités par des impératifs économiques : l'Administration gère tout et ne décide rien » (p. 6.)

Nos observations nous amènent toutefois à revoir cette dernière assertion. En effet, les personnels administratifs de l'université (fonction de support) sont par ailleurs eux-mêmes experts dans leur domaine. Nombre de leurs tâches ne pourraient être réalisées par une personne externe au champ. Dans ce cadre, le centre opérationnel et les fonctions de supports sont amenés à collaborer dans une interdépendance. Par ailleurs, cette collaboration devient de plus en plus nécessaire dans la mesure où les enseignants-chercheurs sont aujourd'hui amenés à remplir, eux aussi, des activités administratives de plus en plus nombreuses. Toutefois, compte tenu de ces rapports hiérarchiques complexes, cette collaboration est parfois empreinte de tensions. On découvrira par exemple dans les discours des personnels BIATSS des propos du type : « *il faut changer le regard de l'université et du personnel BIATSS au sein même de la communauté, c'est-à-dire que le corps enseignant a une vision je vais dire péjorative, on n'est pas du même monde quoi, c'est comme les infirmières et les médecins, c'est une histoire de caste* »³¹.

Le modèle proposé par Mintzberg met en lumière des structures « idéales », cohérentes théoriquement, « exagérément nettes par souci de clarté » (p. 272), pouvant néanmoins prendre des formes différentes et davantage complexes dans les « structures réelles ». De ce fait, il est possible, et nous le voyons au sein des systèmes universitaires, d'avoir des configurations organisationnelles *hybrides* composées, par exemple, à la fois d'une bureaucratie professionnelle et d'une bureaucratie mécaniste.

Bien que cette présentation synthétique de l'organisation et du fonctionnement universitaire soit nécessairement réductrice, elle permet pourtant de mettre en lumière la complexité de cette institution tant sur le plan structurel, organisationnel que procédural. Institution où les instances sont multiples et où il est complexe de se situer dans des rapports hiérarchiques qui se croisent, les pouvoirs des uns pouvant être « concurrencés » par les pouvoirs des autres.

Il s'agit à présent de recadrer notre présentation sur celle du contexte spécifique dans lequel se déroule cette recherche-action.

³¹ Propos recueillis lors des entretiens de recherche (temps 1).

2.3 Recadrage sur le contexte spécifique de cette recherche-action

La recherche-action qui fait l'objet de cette thèse s'est construite au sein de l'Université Toulouse Jean Jaurès. Héritière de la faculté de Lettres de Toulouse, elle est aujourd'hui membre fondateur du Pôle de Recherche et d'Enseignement Supérieur (PRES) de l'Université Toulouse depuis 2007. Pour des raisons notamment liées au manque d'espace et à l'incapacité à accueillir toujours plus d'étudiants, l'université quitte le centre-ville et intègre le quartier du Mirail en 1971, elle prend alors le nom de l'université du Mirail. Elle changera de nom en 2014 pour devenir l'Université Toulouse Jean Jaurès. Entre 1984 et aujourd'hui ses effectifs ont presque doublé, passant de 14000 étudiants à plus de 30000 aujourd'hui.

L'université de Toulouse Jean Jaurès compte plusieurs instituts (l'Institut Pluridisciplinaire pour les Etudes sur les Amériques à Toulouse (IPEAT), Institut Régional du Travail en Midi-Pyrénées (IRT), Institut de Formation des Musiciens Intervenant à l'Ecole (IFMI)), plusieurs écoles (l'Institut Supérieur du Tourisme, de l'Hôtellerie et de l'Alimentation (ISTHIA) et l'Ecole Supérieure d'Audiovisuel de Toulouse (ASAV)), deux IUT (Blagnac et Figeac), ainsi que d'une Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education (ESPE) situé à Ramonville. Sur le site du Mirail, elle se compose en outre de 5 UFR comprenant au total 27 départements, le tableau suivant les synthétise.

| UFR | Départements |
|--|--|
| UFR d'Histoire, Arts et Archéologie | Département Anthropologie ³² Département Arts plastiques - Design Département Documentation, Archives, Médiathèque et Édition Département Histoire Département Histoire de l'art et archéologie |

³² Le département d'Anthropologie est rattaché à l'UFR d'Histoire, Arts et Archéologie depuis peu. Initialement rattaché à l'UFR SES au sein du département de sociologie (dénommé alors département de sociologie-anthropologie), il a rejoint l'UFR d'Histoire en 2016.

| | |
|--|---|
| <p>UFR de Langues, Littératures et Civilisations Étrangères</p> | <p>Département Centre de traduction, d'interprétation et de médiation linguistique (CETIM) Département d'Etudes du français langue étrangère (DEFLE) Département Études du monde anglophone (DEMA) Département Études hispaniques et hispano-américaines Département Langues étrangères Département Langues étrangères appliquées (LEA) Département Sciences du langage</p> |
| <p>UFR de Lettres, Philosophie et Musique</p> | <p>Département Communication, Etudes visuelles et Arts de la scène (Art&Com) Département Lettres modernes, cinéma et occitan Département Lettres, langues et civilisations anciennes Département Musique Département Philosophie</p> |
| <p>UFR de Psychologie</p> | <p>Département Psychologie clinique du sujet (subjectivité, inconscient, culture) Département Psychologie cognitive, ergonomie Département Psychologie du développement Département Psychologie sociale, du travail et des organisations Département Psychopathologie, psychologie de la santé, neurosciences</p> |
| <p>UFR Sciences, Espaces, Sociétés (SES)</p> | <p>Département Géographie - Aménagement - Environnement Département Mathématiques, informatique Département Sciences de l'éducation et de la formation Département Sciences économiques et gestion Département Sociologie</p> |

Tableau 3 : UFR de l'UT2J et départements rattachés

C'est au sein de l'UFR SES que cette recherche-action a été initiée et s'est développée. Après avoir présenté certaines des spécificités de cette UFR, nous exposerons le contexte dans lequel cette recherche-action a été mise en place : un contexte de restructuration importante.

2.3.1 L'UFR Sciences Espaces et Sociétés (SES)

Nous abordons dans un premier temps les étapes clés de la construction de l'UFR SES, ce qui nous amènera à nous interroger sur l'identité de celle-ci ; puis, nous présenterons quelques-unes de ses caractéristiques actuelles, nous amenant à considérer cette UFR comme un des piliers de l'université.

2.3.1.1 Les étapes clés de la construction de l'UFR SES

Après les événements de 1968 et suite à la loi Faure, la faculté de Lettres³³ qui avait été construite 160 ans plus tôt en 1808 par Napoléon, est reconfigurée en différentes UER « couvrant les domaines de la littérature, des sciences humaines et des sciences » (Comité des Manifestations du 750^{ème} anniversaire de la Création de l'Université de Toulouse en 1229, 1980, p. 60). Elle se compose alors de 8 UER à « dominante enseignement » et de 4 UER à « dominante recherche ». Les 8 UER à dominante enseignement se composent de la façon suivante : études philosophiques et politiques, sciences du comportement et de l'éducation, sociologie, géographie, histoire, archéologie et histoire de l'art, lettres anciennes, lettres modernes, et langues. Les 4 UER à dominante recherche regroupent : les études méridionales, les sciences sociales, la culture et civilisation de l'Europe classique, les études hispano-américaines et luso-brésiliennes. Toutefois, ces UER à dominante recherche ont été jugées « trop peu consistantes en étudiants et en personnels, et regroupées en un seul Institut de Recherches Interdisciplinaires (IRI) » (Comité des Manifestations du 750^{ème} anniversaire de la Création de l'Université de Toulouse en 1229, 1980, p. 57). Ce dernier fut supprimé quelques années plus tard.

Par ailleurs, afin de répondre au caractère pluridisciplinaire des universités exigé par la loi Faure, deux nouvelles UER sont créées : l'UER des sciences économiques et gestion et l'UER de mathématiques, informatique et statistique (Barrera, 2010).

Certaines des UER étaient subdivisées en différentes sections.

La figure suivante retrace de manière chronologique les différentes évolutions des UER, puis des UFR qui ont composé l'université de Toulouse II, de 1968 à nos jours.

³³ Pour un historique complet de la faculté de Lettres de Toulouse voir notamment : Burney, J. (1988). *Toulouse et son université. Facultés et étudiants dans la France provinciale du 19^e siècle*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.

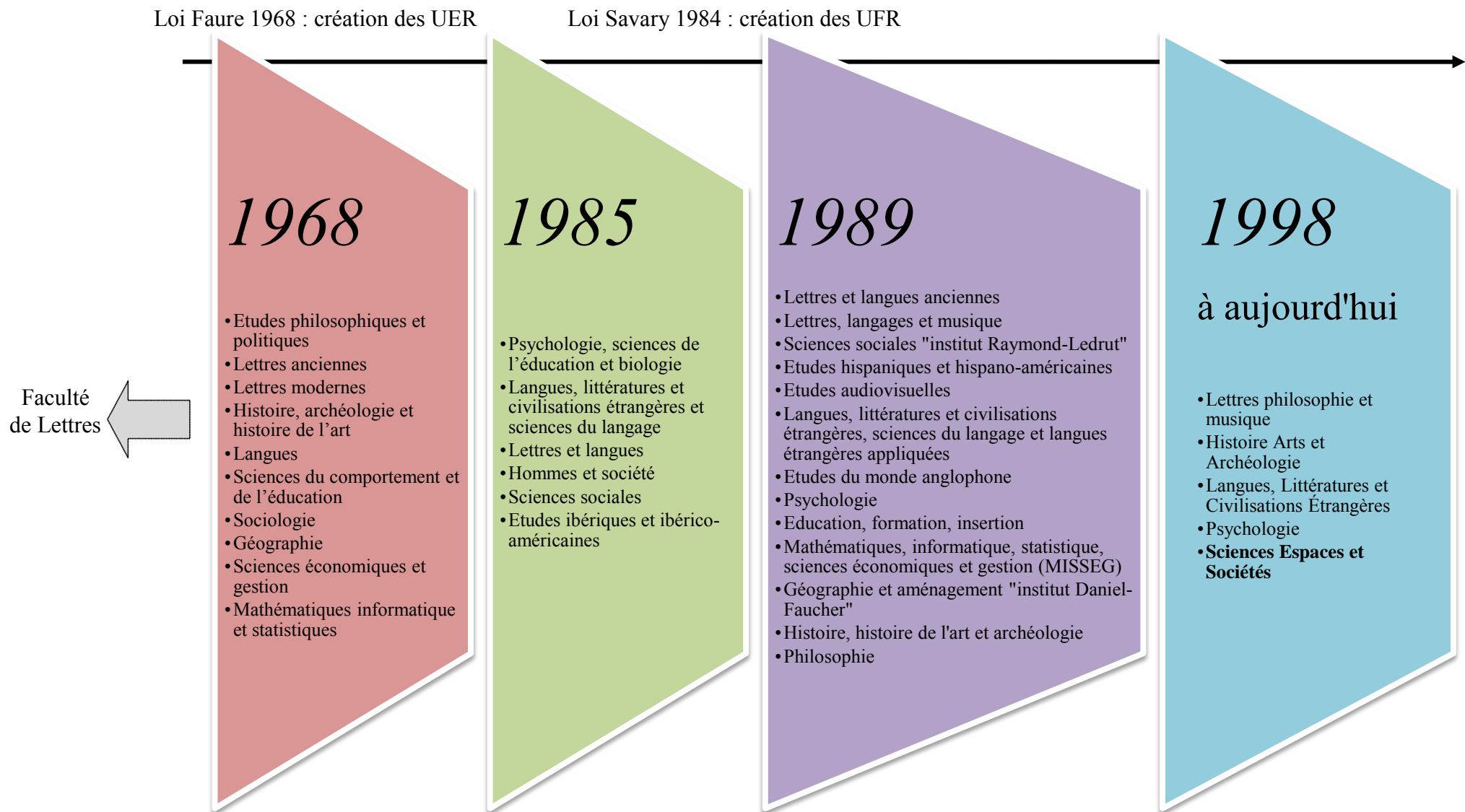


Figure 3 : Chronologie de la création des différentes UFR de l'université de Toulouse II

C'est donc en 1998 que les 5 actuelles UFR ont été construites³⁴. On constate que pour quatre de ces UFR, une dominante disciplinaire apparaît clairement (Lettres, philosophie et musique pour la première, Histoire pour la seconde, Langues pour la troisième et Psychologie pour la quatrième). En effet, en général, les UFR rassemblent « un groupe de disciplines scientifiques et de formation relativement proches les unes des autres » (Balme et al., 2012, p. 93). Cette « généralité » ne s'applique pourtant pas à l'UFR dans laquelle cette recherche-action s'est construite. L'UFR dont il est question rassemble des disciplines *a priori* sans véritable lien les unes avec les autres : la géographie, la sociologie, les sciences de l'éducation, les mathématiques et informatique et les sciences économiques et de gestion. Regroupées au sein d'une UFR intitulée : Sciences Espaces et Sociétés, « le projet éducatif » et le « programme de recherche » de cette UFR semble difficile à cerner. Cette hétérogénéité, ce manque de lisibilité contribuent à notre sens, à l'expression d'une identité « morcelée » de l'UFR SES.

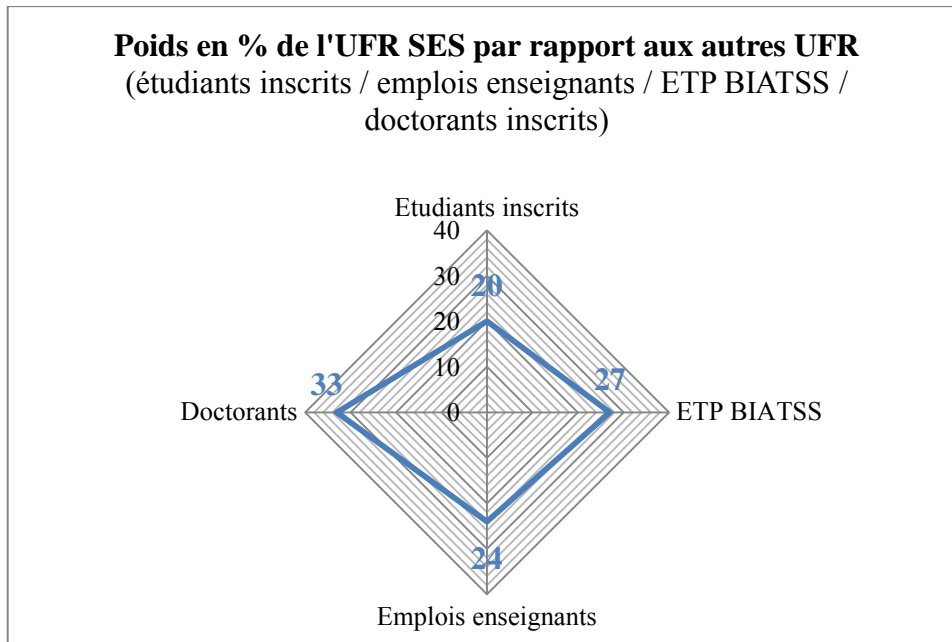
Finalement, nous nous interrogeons sur ce qui lie ces différents départements au sein d'une même UFR³⁵.

2.3.1.2 Caractérisations actuelles de l'UFR SES

En 2016, l'UFR SES compte 5000 étudiants inscrits, c'est-à-dire 20% des étudiants des 5 UFR, 33% des doctorants de l'UT2J sont inscrits dans cette UFR, ce qui représente une part plus importante d'inscrits que la moyenne des 5 UFR. Elle emploie 24% des enseignants des 5 UFR et 27 % des personnels BIATSS (Equivalents Temps Plein).

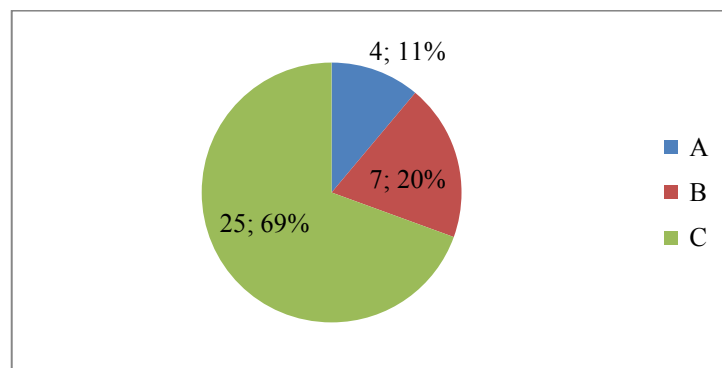
³⁴ Notons que de nombreux changements « intermédiaires » ont pu avoir eu lieu entre les anciennes UER et les configurations actuelles des 5 UFR, notamment en ce qui concerne la composition en départements de chaque UFR. A titre d'illustration, dans le déroulement même de cette recherche-action, le département d'anthropologie qui était initialement rattaché à l'UFR SES est aujourd'hui rattaché à l'UFR d'Histoire.

³⁵ A l'occasion d'une discussion avec un des membres des groupes de travail ayant réfléchi à la configuration des UFR en 1998, il semblerait que les départements de cette UFR aient été ce que l'on appelle familièrement « les dernières roues du carrosse », c'est-à-dire, les départements n'ayant pas dans un premier temps été choisis pour les quatre autres UFR. Il s'agissait alors, de chercher, après coup voire par défaut, ce qui pouvait les réunir. Ces éléments ne pouvant être vérifiés puisque nous n'avons pas retrouvé auprès du service des archives les comptes rendus de ces groupes de travail, nous donnons ce point de vue dans une perspective anecdotique.



Graphique 6 : Poids de l'UFR SES par rapport aux autres UFR de l'UT2J (en %)

Relativement aux personnels BIATSS, 36 professionnels exercent leurs activités au sein de cette UFR. La part de catégorie C est la plus importante (69%), suivie de la catégorie B (20%) et A (11%).



Graphique 7 : Répartition des BIATSS de l'UFR SES selon les catégories A, B ou C

L'UFR SES constitue ainsi un des piliers de l'Université Toulouse Jean Jaurès, tant du point de vue des effectifs étudiants, des emplois enseignants que des emplois des personnels BIATSS.

2.3.2 D'un contexte de reconstruction... à l'émergence d'un contexte favorable à la mise en place d'innovations

Lorsque le nouveau campus du Mirail est livré en 1971, il présente déjà de nombreux dysfonctionnements et problèmes de locaux, et se dégrade très rapidement, capable d'accueillir moins de 10000 étudiants, l'espace manque. Depuis les années 2000, la construction de nouveaux bâtiments commence à modifier le paysage universitaire (nouveaux locaux pour l'UFR d'Histoire (HAA) et l'UFR de Langues (LLCE), construction d'une bibliothèque centrale, d'une maison de la recherche). Mais c'est véritablement à partir de 2013, à travers une politique de démolition-reconstruction du campus que l'université se renouvelle dans son intégralité. La reconstruction du campus implique nécessairement des bouleversements dans l'organisation spatiale, mais aussi au niveau de l'organisation plus générale de l'université.

Concernant l'UFR SES, les changements induits par cette restructuration sont nombreux.

Au niveau spatial d'abord, puisqu'à l'origine, les différents départements de cette UFR étaient éclatés géographiquement, installés dans des bâtiments différents. Le département des sciences de l'éducation était regroupé au sein d'un même bâtiment avec les départements de mathématiques et informatique, de sciences économiques et gestion ainsi qu'avec les services de l'UFR SES. Le département de sociologie était installé dans un autre bâtiment, de la même manière que le département de géographie. Par ailleurs, l'UFR disposait de deux centres de ressources documentaires (dont un plus particulièrement spécialisé en géographie, et l'autre en sociologie). La reconstruction du campus et l'emménagement dans les nouveaux locaux en février 2015 a permis de rassembler toutes les composantes de cette UFR (départements, services de l'UFR et centre de ressources documentaires) au sein d'un même et unique espace. Ce rassemblement vient appuyer un des nombreux objectifs visés par le projet de rénovation, à savoir celui d'une « meilleure lisibilité des espaces », qui se caractérise notamment par un seul bâtiment par UFR et par une organisation spatiale interne transversale à toutes les UFR : « un rez-de-dalle dédié [...] à l'administration qui se rapproche ainsi de son public, un premier étage dédié à l'enseignement, un second étage dédié au corps professoral » (Dossier de Presse : reconstruction intégrale du campus Avril, Université Toulouse Jean Jaurès, 2013).

Cette nouvelle configuration spatiale entraîne de façon concomitante une réorganisation des services et notamment une révision de l'organigramme de l'UFR SES. En effet, le nouveau

bâtiment est aujourd'hui doté d'un accueil central de l'UFR. Afin d'assurer son fonctionnement, un nouveau service a été créé. Il s'agit du pôle ASAE : Accueil, Stage, Aide à l'Etudiant, employant 5 professionnels dont 2 sont à l'heure actuelle en congé longue maladie et n'émargent donc pas parmi les acteurs de la recherche-action. La création de cet accueil central implique par ailleurs des changements de pratiques pour les professionnels administratifs des différentes composantes de l'UFR. Il leur est notamment demandé de faire remonter certaines informations à l'accueil afin que celui-ci les centralise et puisse être un premier pôle de renseignements, l'objectif étant de contribuer à désengorger les différents départements. A cet effet, une plateforme numérique intranet a été créée (il s'agit de la plateforme *Hawai*), permettant de gérer collectivement la centralisation des informations.

Outre ce contexte de restructuration spatiale de l'université, de nombreux autres changements ont pris place durant cette même période : renouvellement de la présidence et des différents conseils avec de nouvelles élections, renouvellement des différentes offres de formation au sein de certains départements, changement de nom de l'université, l'université de Toulouse le Mirail devient alors l'université de Toulouse Jean Jaurès, et au sein de l'UFR, installation d'une nouvelle direction d'UFR.

C'est dans ce contexte « mouvant » que nous avons construit notre thèse et que la démarche mise en œuvre dans le cadre de cette recherche-action s'est développée.

2.3.3 ...Vers la mise en place d'une démarche participative

Cette nouvelle configuration et ce rapprochement spatial, inédits jusqu'ici, étaient l'occasion d'impulser une nouvelle dynamique au sein de l'UFR. Dans ce contexte, un projet porté par le Responsable Administratif et Financier émerge, il s'agit de la démarche « MENDI » dont l'acronyme signifie : Mobilisons nos Energies pour une Nouvelle Dynamique Interne³⁶. Imaginée pour le personnel administratif de l'UFR SES, cette démarche vise l'objectif large d'améliorer la qualité de vie au travail des personnels administratifs de l'UFR.

« MENDI est née pour essayer de corriger le manque d'identification de l'UFR S.E.S., pour renforcer l'unité et améliorer la qualité de vie au travail. Je partage l'idée que le travail soit organisé de manière à ce que les salariés y trouvent un sens et que les personnels prennent conscience de l'utilité de leur travail au sein d'un service public »

³⁶ La signification de cet acronyme renvoie à un des axes du projet d'établissement 2012-2016 de l'UT2J.

(propos tenu par le RAF de l'UFR SES lors d'une présentation de la démarche à une réunion des cadres en 2015).

L'originalité de cette démarche réside dans sa forme ascendante, participative et co-construite.

- *Ascendante*, car si l'idée de cette démarche émane d'un responsable administratif, son contenu et sa mise en œuvre résultent de la volonté des personnels administratifs concernés.

- *Participative et co-construite*, dans la mesure où la forme, le déroulement et les objectifs de la démarche sont construits par et pour le collectif de professionnels engagés dans cette dernière. Ils en sont les co-auteurs (Arduino, 1993). On propose ainsi à des professionnels exerçant soit une fonction « d'exécution » (catégorie C) soit une fonction « d'application » (catégorie B) d'être co-auteurs d'une démarche, de la co-construire tant sur le plan de sa forme que sur celui de son contenu. A ce titre, cette démarche prend le « contre pied » des habitudes de fonctionnement habituel de ces professionnels, leur donnant la possibilité de se placer dans une posture différente, celle d'auteur, en créant et en modelant un espace qui leur est propre.

Au niveau de sa formalisation, cette démarche se caractérise par des temps dédiés : une rencontre mensuelle suivie systématiquement d'un repas partagé permettant la poursuite des échanges, et par un espace dédié : la salle de convivialité, cette dernière renvoyant à un espace neutre et ouvert facilitant les échanges horizontaux. La participation à la démarche est libre et ouverte, laissant ainsi la possibilité aux professionnels de s'y investir selon leurs envies et disponibilités, mais aussi permettant d'obtenir un engagement plus fort de leur part (Joule et Beauvois, 2014) Dans un souci de transparence et de continuité, il a également été décidé qu'un compte-rendu de chaque réunion serait rédigé et envoyé à tout le personnel administratif de l'UFR SES³⁷.

A partir d'une organisation ascendante, la démarche a donc été co-construite au fil des rencontres par le collectif. Au total, 16 rencontres ont été tenues, leur contenu est synthétisé dans le tableau suivant. Les lignes grisées correspondent à des temps de rencontre qui se sont déroulés en dehors des espaces dédiés à la démarche, les lignes bleutées correspondent à des temps de recueil de données.

³⁷ Lorsque des actions nécessitent d'être validées pour des raisons organisationnelles ou budgétaires par la direction ou le conseil d'UFR (c'est notamment le cas d'une des actions proposant de fermer hebdomadairement toutes les composantes de l'UFR afin de faire des échanges de pratiques transversales), un groupe d'appui à la démarche a été mis en place. Composé de la direction de l'UFR, d'enseignants et de personnels administratifs, il n'a été consulté qu'une seule fois au total.

| Calendrier | Contenus / objectifs |
|---|---|
| 15 Oct et 6 Nov 2015 | <ul style="list-style-type: none"> - Présentation sous forme de communication engageante de la démarche participative et de la recherche-action. - Réflexion collective autour des termes « bien-être au travail » |
| <i>Passation d'un questionnaire exploratoire visant à la fois une meilleure compréhension du domaine d'activité des BIATSS de l'UFR et l'expression de leurs attentes vis-à-vis de cette démarche.</i> | |
| 26 Nov 2015 | Réflexion autour de la signification des termes : bienveillance et épanouissement |
| Entre novembre et décembre : <i>première phase des entretiens de recherche (Temps 1)</i> | |
| 15 Déc. 2015 | Restitution des réponses aux questionnaires exploratoires |
| 19 Janv 2016 | Début de réflexion autour d'une charte de la bienveillance |
| <i>Mise en place de groupes de travail autour d'une charte de la bienveillance en parallèle des rencontres mensuelles</i> | |
| 8 Mars 2015 | <ul style="list-style-type: none"> - Restitution du travail de groupe autour de la charte : aboutissant à la décision collective de co-construire un abécédaire de la démarche - Choix des mots à définir pour chaque lettre de l'alphabet - Proposition de créer un logo de la démarche |
| <ul style="list-style-type: none"> - Travail en binôme sur les mots de l'abécédaire (définitions et illustrations pour chaque mot) - Travail individuel et/ou collectif pour imaginer et créer un logo de la démarche | |
| 14 Avril 2016 | <ul style="list-style-type: none"> - Vote du logo de la démarche parmi toutes les propositions³⁸ - Réflexion autour de la question d'une fermeture hebdomadaire des services et départements pour permettre des échanges de pratiques transversales (tous les lundis matin) - Proposition d'organiser des marches collectives une fois par semaine durant la pause méridienne |
| 10 Mai 2016 | Poursuite et finalisation de l'abécédaire de la démarche ³⁹ |
| 31 Mai 2016 | <ul style="list-style-type: none"> - Formation à l'auto-relaxation proposée par un des participants à la démarche - Retour sur la question de la fermeture hebdomadaire des services et départements de l'UFR : rédaction collective d'un argumentaire⁴⁰ pour présentation de cette action au groupe d'appui |
| 31 Juin 2016 | Fermeture hebdomadaire : construction d'un sondage en ligne visant à recueillir les avis de tout le personnel sur cette action (pas uniquement ceux participant à la démarche « Mendi ») |

³⁸ Le logo ayant obtenu le plus de votes est le suivant. On remarquera que le logo choisi représente, dans sa forme, un tampon, objet très utilisé dans le domaine de l'administration.



³⁹ L'abécédaire est disponible en Annexe 1.

⁴⁰ L'argumentaire est disponible en Annexe 2.

| Entre juin et juillet : <i>seconde phase des entretiens de recherche (Temps 2)</i> | |
|--|--|
| 05 Juillet 2016 | Bilan de la démarche sur l'année 2015/2016 et prospective pour l'année à venir |
| 12 Oct 2016 | - Mise en place d'un calendrier relatif aux thématiques qui seront traitées lors des temps de rencontres hebdomadaires (par exemple : scolarité / gestion des examens / gestion des étudiants en situation de handicap...) ⁴¹ - Organisation fonctionnelle des rencontres : fermeture des services et départements tous les lundis de 10h à 12h, tout le personnel administratif participe, en fonction des thématiques, un intervenant extérieur, expert du domaine, vient répondre aux questions des professionnels qu'ils auront préalablement fait remonter 15 jours avant la rencontre. La rencontre se termine par un temps d'échange de pratiques en interne (sans l'intervenant) |
| 9 Nov 2016 | - Verbalisation collective et retours sur les premiers temps hebdomadaire d'échanges transversaux de pratiques - Propositions de nouvelles actions : échanges de livres / construction d'un classeur de recettes et de bons plans en libre accès |
| 14 Déc 2016 | Proposition de mettre en place des cycles de conférences à destination de tous (personnels enseignants, BIATSS et étudiants). Réflexion autour des thématiques souhaitées dans ces conférences (ex : communication non violente / bien-être au travail) |
| 01 Fév 2017 | Restitution investigante relative aux résultats des entretiens et interprétation collective de ces derniers |
| 15 Mars 2017 | Restitution investigante sur la représentation professionnelle de « leur travail » |
| 17 Mai 2017 | Travail autour des mots de la représentation professionnelle du travail connotés négativement |

Tableau 4 : Calendrier des actions mises en place dans la démarche innovante et leur contenu

A la simple lecture des actions choisies et mises en place par le collectif, plusieurs dimensions apparaissent : l'une visant à travailler sur une meilleure reconnaissance de ces professionnels à l'interne comme à l'externe (on retiendra par exemple la co-construction d'un logo de la démarche visant à acquérir une meilleure visibilité et celle d'un abécédaire où l'accent est clairement mis sur le développement de la notion de bienveillance au travail), l'autre visant à créer davantage de synergies entre les différents services (mise en place de temps d'échange de pratiques hebdomadaires sur des thématiques transversales). Enfin, la dimension de convivialité est présente de façon transversale à toutes les actions, laissant entrevoir l'importance accordée à cette dimension par les professionnels dans la construction de cette démarche.

2.3.4 L'inscription de la démarche dans une recherche-action

En juillet 2015, suite à une rencontre avec le Responsable Administratif et Financier de l'UFR, la démarche « Mendi » s'inscrit dans le cadre d'une recherche-action. Ainsi, la

⁴¹ Ce calendrier précisant les thématiques choisies pour ces échanges transversaux est disponible en Annexe 3.

démarche bénéficie d'une dimension « recherche » qu'il va s'agir de co-construire avec les professionnels qui y sont engagés. Notons que cette recherche-action n'a pas été initiée suite à une commande précise, mais davantage dans une volonté de travailler collectivement depuis des ancrages différents, sur et à partir d'une démarche innovante. Pour le chercheur, cette démarche représentait notamment l'opportunité de travailler sur une innovation « en train de se faire », pour les professionnels de terrain, la présence d'un chercheur permettait d'apporter un regard extérieur au champ de l'administration et de bénéficier d'outils théoriques et méthodologiques permettant d'enclencher un processus d'objectivation. Par ailleurs, intégrer une dimension recherche à cette démarche permettait sans doute aussi d'accroître sa visibilité et sa légitimité aux yeux de l'institution universitaire. Une première étape consistait donc à mettre en place un dialogue d'intelligibilité permettant de traduire les objectifs des uns et des autres en enjeu commun. Des temps de « formation » plus ou moins formalisés ont été initiés visant notamment à expliciter les cadres théoriques et méthodologiques utilisés. Aussi, afin de mieux connaître les acteurs de terrain impliqués dans la recherche-action, un questionnaire à visée exploratoire leur a été transmis. Il s'agissait à la fois de mieux cerner leur domaine d'activité, le vocabulaire professionnel utilisé et leurs attentes vis-à-vis d'une telle démarche. Dans un souci de co-construction de la recherche, nous leur demandions également quelles questions leur semblaient pertinentes à traiter lors des entretiens qui avaient lieu quelque temps après. Des restitutions des résultats de la recherche ont été mises en place dans le cadre de restitutions investigantes (Bergier, 2000) permettant à tous les acteurs de la recherche (chercheurs et acteurs de terrain) d'interpréter collectivement les résultats obtenus, nous reviendrons sur cette modalité particulière de restitution dans le chapitre 6.

Si la démarche ne bénéficiait qu'au personnel administratif de l'UFR, il a toutefois été décidé que nous participions à toutes les rencontres mensuelles. Nous avons donc pu vivre « de l'intérieur » l'avancée de la démarche et des actions entreprises. Durant ces rencontres, nous occupions principalement un rôle d'animatrice sans intervenir pour autant dans les décisions prises relativement aux contenus des actions mises en place ou projetées.

Il a collectivement été convenu avec tous les acteurs impliqués dans cette recherche-action que son objectif ne relevait en aucun cas d'une évaluation de la démarche « Mendi », mais qu'il s'agirait davantage de repérer les effets induits par la participation à une telle démarche dans les rapports que les professionnels entretiennent avec leur travail. En effet, considérant cette démarche comme *innovante* (cf. chapitre 3), sa mise en place modifie-t-elle notre manière d'être et d'agir dans la sphère professionnelle ? Dans le cadre d'une démarche de

recherche-action, c'est à cette question que nous avons cherché à répondre à partir des analyses de nos résultats.

2.4 Éléments de synthèse

Ce chapitre avait pour objectif de présenter le contexte dans lequel se déroule cette recherche-action. Le détour par l'histoire de la fonction publique et de l'administration publique nous permet de mieux comprendre qu'elles ont été à la fois soumises dès leurs débuts aux critiques de la part des administrés et qu'elles s'organisent à travers un système fortement hiérarchisé. Nous verrons comment cette image négative véhiculée au sein de la société et historiquement ancrée, ainsi que « la tendance à la gestion autoritaire des agents publics », participent à comprendre l'engagement des professionnels dans une démarche innovante et participative. La présentation plus spécifique du fonctionnement et de l'organisation de l'administration universitaire nous conduit à poser le caractère éminemment hétérogène et complexe de celle-ci. L'histoire plus particulière de l'UFR SES dans laquelle s'est développée cette recherche-action nous permet de mettre en lumière sa difficile construction identitaire, compte tenu de l'hétérogénéité (notamment disciplinaire) de ses composantes. En axant ensuite notre présentation sur le contexte de restructuration importante qui concerne l'université de Toulouse Jean Jaurès, nous exposons à la fois les origines qui ont conduit à la mise en place de la démarche participative et innovante (la démarche « Mendi »), et également le caractère particulièrement mouvant du contexte dans lequel cette recherche s'est construite et développée.

La démarche mise en œuvre présentant l'originalité d'être à la fois ascendante, participative, et co-construite dans le cadre d'une recherche-action, nous l'avons caractérisée comme prenant le « contre-pied » des modes de fonctionnement habituels des professionnels administratifs concernés, leur proposant de passer d'un statut qualifié d'agent-exécutant à un statut de co-auteurs d'actions collectives. Le chapitre suivant présente le cadrage théorique choisi, il nous permettra notamment de mieux comprendre en quoi cette démarche est innovante.

Chapitre 3

Partie théorique : Innovation, Implication professionnelle et Représentations professionnelles

« Donner forme à l'innovation, la mettre en acte dans un ensemble de pratique qu'elle vient restructurer, c'est la transformer [...]. Cette transformation, correspondant à une reconstruction, à une réorganisation, est dans une relation d'étayage réciproque avec la déformation »

(Bataille, 1988, p. 128).

SOMMAIRE DU CHAPITRE 3

| |
|---|
| 3 CHAPITRE 3 : PARTIE THÉORIQUE : INNOVATION, IMPLICATION PROFESSIONNELLE, REPRÉSENTATIONS SOCIALES ET PROFESSIONNELLES 93 |
|---|

| | | |
|-------|---|-----|
| 3.1 | L'INNOVATION | 93 |
| 3.1.1 | <i>L'innovation : un objet polymorphe, des définitions disparates</i> | 94 |
| 3.1.2 | <i>La double fonction de régulation et de contestation de l'innovation.....</i> | 100 |
| 3.1.3 | <i>L'innovation abordée à travers des modèles de processus de changement différents....</i> | 102 |
| 3.1.4 | <i>La question de l'appropriation : approche psychosociale et influence minoritaire</i> | 107 |
| 3.1.5 | <i>Synthèse : de quelle innovation parle-t-on dans cette recherche ?.....</i> | 111 |
| 3.2 | L'IMPLICATION PROFESSIONNELLE | 112 |
| 3.2.1 | <i>L'implication professionnelle appréhendée par le registre de la complexité et de l'intériorité.....</i> | 113 |
| 3.2.2 | <i>Structuration ternaire de l'implication professionnelle : sens, repères, sentiment de contrôle</i> | 114 |
| 3.2.3 | <i>De l'interdépendance des dimensions du triptyque à l'expression de natures différenciées de l'implication professionnelle.....</i> | 132 |
| 3.2.4 | <i>L'implication professionnelle comme système dynamique.....</i> | 135 |
| 3.2.5 | <i>L'implication professionnelle comme système surplombant.....</i> | 135 |
| 3.3 | DES REPRESENTATIONS SOCIALES AUX REPRESENTATIONS PROFESSIONNELLES | 137 |
| 3.3.1 | <i>Quelques repères socio-historiques</i> | 137 |
| 3.3.2 | <i>Les représentations sociales appréhendées comme une forme de connaissance sociocognitive et contextualisée.....</i> | 141 |
| 3.3.3 | <i>Différentes approches dans l'étude des représentations sociales</i> | 143 |
| 3.3.4 | <i>Les représentations professionnelles.....</i> | 148 |
| 3.3.5 | <i>La dynamique des représentations</i> | 152 |
| 3.3.6 | <i>Facteurs d'influence de la dynamique représentationnelle</i> | 154 |
| 3.4 | ELEMENTS DE SYNTHÈSE..... | 157 |

3 CHAPITRE 3 : Partie théorique : innovation, implication professionnelle, représentations sociales et professionnelles

Nous proposons ici de développer les principaux cadres théoriques qui serviront ensuite la problématisation de cette recherche. Trois concepts sont successivement présentés : l'innovation, l'implication professionnelle et les représentations sociales et professionnelles.

3.1 L'innovation

L'innovation est un mot utilisé dans tous les domaines, qu'il s'agisse de l'entreprise, de la famille, de l'éducation, de la formation, de la politique, de la publicité ou encore de la religion. L'innovation est de toutes les parties, aucun domaine ne lui échappe. Nos sociétés se caractérisent depuis plusieurs années par une explosion de nombre d'innovations, qu'elles soient technologiques, techniques, sociales, institutionnelles ou organisationnelles, on observe ainsi un fourmillement d'actions nouvelles qui ne cessent de s'accroître de jour en jour. « La société semble avoir été envahie dans sa totalité par la poursuite de l'innovation » (Paulré, 2016, p. 6). « Ce concept est devenu, et ce en moins d'un siècle, une valeur et un slogan » (Godin, 2016, p. 21), certains parlent même d'une « société de l'innovation » (Fisher, 2002), d'autres soulignent qu'actuellement on va « jusqu'à considérer sans valeur ce qui n'apporte pas quelque chose qui n'ait jamais été fait » (Cros, 1999, p. 134)⁴². L'innovation occupe d'ailleurs une place importante sur la scène politique de l'Union Européenne, qui lance en 2009 la *Social Innovation Europe*, une initiative visant à promouvoir les innovations dans la programmation stratégique européenne pour l'horizon 2020⁴³.

Dans son utilisation commune actuelle, l'innovation est un leitmotiv valorisant et valorisé, elle s'inscrit dans un creuset idéologique lié au progrès. Elle est majoritairement perçue positivement, ancrée dans le registre de l'optimisme, elle donne à voir l'idée d'élan, de nouveauté, d'avenir, ou encore de vitalité. L'innovation est à ce titre objet de pression sociale, le fait de la rejeter placerait les individus contestataires dans la "case" des conservateurs, des traditionnels, des passéistes (Cros, 1998). Notons toutefois d'emblée que la valorisation de l'innovation est tributaire des époques et des idéologies véhiculées dans une culture située et à

⁴² N'est ce pas le cas dans le domaine de la recherche ? Le critère principal de publication n'est-il pas celui de proposer quelque chose de nouveau, qui n'ait jamais été analysé de cette façon, qui propose un regard différent et autre sur l'objet ou le champ étudié, ou qui expérimente de nouvelles méthodes ?

⁴³ Programme disponible sur : <https://www.siceurope.eu/>

un moment donné. Cros souligne ainsi la subjectivité qui sous-tend l'image actuelle de l'innovation, en montrant à travers l'histoire qu'elle n'a pas toujours été objet de valorisation. L'innovation est donc empreinte de subjectivité et l'histoire de son acception montre qu'elle a été désignée successivement par des valeurs positives ou négatives selon les époques. Nous verrons plus loin que cette subjectivité est davantage encore accentuée puisque l'innovation n'a pas d'existence objective dans l'absolu, dans la mesure où elle est en premier lieu un point de vue évaluatif d'acteurs sur d'autres acteurs (Kaddouri, 1998). Elle est un processus d'attribution sociale, ce qui est innovation pour certains peut tout aussi bien être conformisme pour d'autres. Nous reviendrons sur ce point.

L'aspect composite et polymorphe de l'innovation (Richez-Battesti, Petrella et Vallade, 2012), l'élargissement de l'emploi de ce mot à des domaines divers et son inscription dans l'historicité invitent le chercheur, d'une part, à un exercice de définition conceptuelle de l'innovation, et d'autre part, à délimiter les champs théorique et pratique dans lesquels s'inscrit l'innovation en question.

Il s'agit donc dans un premier temps de définir l'innovation ; d'abord en travaillant à partir de son étymologie et de ses utilisations à travers l'histoire, ensuite en spécifiant l'ancrage théorique par lequel nous l'aborderons : l'innovation par une double approche en psychologie sociale et en sciences de l'éducation.

3.1.1 L'innovation : un objet polymorphe, des définitions disparates

« On ne peut contester la nécessité d'étudier ce travail langagier dès lors qu'on accepte de considérer que l'approche du "réel" passe nécessairement par le langage. Etudier l'innovation c'est ainsi à la fois étudier des faits, une "réalité", et étudier la façon dont ils sont appréhendés au niveau de la langue » (Paulré, 2016, p. 11).

3.1.1.1 Détour étymologique et éléments de définitions

Apparu au XIII^{ème} siècle, le mot innovation vient du latin *innovatio*, de *novus*, signifiant nouveau ou neuf. Etymologiquement, innover signifie « mettre du nouveau dans de l'existant », dans quelque chose de déjà établi, de déjà constitué. L'innovation suppose donc la pré-existence d'un système d'accueil. Elle n'est pas juxtaposée à l'existant mais implique qu'il y ait inclusion dans l'existant. Plus spécifiquement, elle est relative au contexte dans lequel elle est produite et introduite. « L'innovation reste ainsi un prolongement continu de l'existant tout en ne lui ressemblant pas strictement [...]. Là réside une clarification du rôle de

l'innovation comme recombinaison nouvelle d'éléments inconnus (sous cette forme) de l'existant » (Cros, 1993, p. 29).

Ce point permet de distinguer l'innovation de l'invention ou de la création. Selon le Petit Robert, la création renvoie à l'action de créer quelque chose qui n'existait pas encore, de donner l'existence, de tirer du néant. L'invention est l'acte solitaire d'un « découvreur » qui risque des combinaisons inédites. Bataille souligne que « la découverte de la combinaison inédite est une chose (l'invention), sa mise en œuvre dans le système dont elle émane en est une autre (l'innovation). L'innovation est l'action d'exécuter, de mener à bonne fin (*to carry out*) une combinaison inédite pour le système, nouveauté dont la nécessité a sa source dans le système » (extrait du cours de Bataille, 1991 : « Psychologie Sociale : les processus d'innovation en éducation »). Schumpeter distingue l'innovation de l'invention sur la base du caractère exogène (l'invention) ou endogène (l'innovation) par rapport au terrain. « L'innovation est un processus de terrain et qui ne prend son sens que dans sa socialisation » (Cros, 1993, p. 83).

L'innovation doit donc être lue dans le contexte duquel elle émane. Cros souligne que « le nouveau est relatif à celui qui l'énonce » (2014, p. 171). Cela explique que pour certains une action ou une idée sera innovante alors que pour d'autres il n'y aura absolument rien d'innovant. Par exemple, un chef d'entreprise décidant pour la première fois de mettre en place un management participatif au sein de sa structure se considérera comme innovateur, alors que ce type de management existe par ailleurs depuis plus de dix ans. Finalement, « peu importe qu'une innovation soit réellement nouvelle ou pas ; le plus important est qu'elle le soit pour l'ensemble concerné » (Cros, 1997, p. 130).

Si l'innovation se caractérise par l'introduction d'une nouveauté perçue dans un système déjà existant, elle est aussi le résultat de cette introduction. L'innovation désigne ainsi dans le même mouvement un processus et un produit. Notons toutefois que les objectifs visés par l'innovation sont bien souvent différents des objectifs atteints *in fine*. L'innovation est « aventure, gestion des aléas, de l'incertitude, de la prise de risque, désordre [...]. Les innovateurs construisent le chemin en l'empruntant » (Cros, 2014, p. 172). L'innovation se distingue ici du projet caractérisé par la programmation et la planification. Les innovateurs, eux, s'ils ont des aspirations, possèdent rarement des objectifs opérationnels fixés au préalable (Cros, 2014).

L'innovation est davantage fondée sur des valeurs, souvent caractérisée par des valeurs d'amélioration. L'action de l'innovateur est sous-tendue par une idéologie qu'il souhaite mettre en avant. « Une innovation sans idéologie est comme de la chair sans squelette » (Cros, 2014, p. 173).

L'innovation est par ailleurs fortement liée à la notion de changement. Elle s'en distingue toutefois sur la base de son caractère intentionnel et conscient. Ainsi, « tout changement n'est pas innovation, mais toutes innovations entraînent un changement particulier. Dans la vie, on change inéluctablement : on vieillit, on se transforme, mais ce qui fait la différence avec l'innovation, c'est que l'innovation est un changement conscient, avec une volonté de faire autrement » (Cros, 2014, p. 172). « Elle est la mise en œuvre pensée voire concertée de l'initiative » que les individus prennent (Cros, 2013, p. 85).

De façon générique, l'innovation renvoie donc à une stratégie volontariste d'acteurs désirant introduire un changement spécifique, sous-tendu par des valeurs, dans un système existant.

3.1.1.2 Esquisse d'une histoire de l'innovation⁴⁴

Nous l'avons évoqué, l'innovation n'a pas toujours été valorisée selon les époques. Jusqu'il y a peu, elle était envisagée comme néfaste, représentant un danger pour l'équilibre des institutions. C'est notamment le cas jusqu'au XIX^e siècle, où l'Eglise refusait l'idée selon laquelle l'Homme pouvait être créateur, puisque seul Dieu pouvait avoir cet attribut ; l'innovation était à cette époque quasiment interdite, représentant une transgression de la volonté divine (Cros, 1997). On trouvait par exemple la définition suivante de l'innovation : « L'innovation est le changement d'une coutume, d'une chose établie depuis longtemps. En bonne politique, toutes les innovations sont dangereuses. Les innovations en matière de religion aboutissent à des schismes, à des guerres civiles » (Furetière, 1690, p. 361). C'est « parce que nos sociétés occidentales ont placé l'homme au-dessus ou en dehors de Dieu que l'innovation possède un caractère éminemment positif [...]. L'homme se met à construire son avenir et à jouer sur le devenir de l'humanité. Nous rencontrons, dans le caractère améliorant de l'innovation, un paradigme de la place du sujet social et de son autonomie, voire de sa liberté » (Cros, 1999, p. 129). Cros pointe ici l'idée d'émancipation liée à l'innovation.

⁴⁴ Notre propos ne consiste pas ici à tracer l'évolution historique de l'innovation de manière exhaustive, nous esquissons simplement quelques unes de ses lignes de force, permettant de mieux comprendre la signification sociale du terme et de ses usages. Pour une approche approfondie, voir notamment, Godin (2016), *Making sense of innovation: from weapon to instrument to buzzword*. *Quaderni*, 90, 21-40.

L'innovation sera dans un premier temps reconnue dans les pays à forte présence protestante, notamment dans les domaines de l'entreprise et de l'économie. Mais c'est surtout après la seconde Guerre Mondiale que l'innovation connaîtra un fort engouement, notamment par les travaux de Schumpeter, capitaliste autrichien, pour lequel une nation moderne passe inévitablement par la nécessité de développer un esprit d'entreprise par l'innovation. Dans sa conception, l'innovation est le moteur du développement économique et industriel des sociétés capitalistes. Portée par les entrepreneurs, l'innovation renverrait à une modification volontaire des conditions de production et de distribution permettant de dégager des bénéfices, il parle alors de « destruction créatrice ». Selon l'auteur, pour se développer, la société capitaliste a besoin de produire des objets nouveaux, de manière à améliorer les ventes et à engendrer des profits. Le domaine économique étant éloigné du champ de préoccupations de cette recherche, nous n'irons pas plus avant dans la présentation du modèle économique de l'auteur⁴⁵. Les travaux de Schumpeter nous intéressent davantage sous un autre angle car c'est véritablement à partir d'eux que l'innovation apparaît en France « sous connotation positive, voire injonctive » (Cros, 1997, p. 128). Aussi l'auteur spécifie-t-il que l'innovation ne concerne pas uniquement les objets matériels, mais peut également recouvrir l'introduction d'une nouvelle méthode, la réalisation d'une nouvelle organisation, l'ouverture d'un débouché nouveau ou la conquête de nouvelles sources de matières premières (Cros, 1997). Il pose ici les jalons selon lesquels l'innovation n'est pas seulement technique mais peut aussi être organisationnelle et sociale.

L'inscription de l'innovation dans le sens économique reste encore très présente dans l'acception contemporaine du terme, son usage étant toujours lié aux idées de production économique, de bénéfices, de qualité totale, et ce, quel que soit le domaine envisagé. Paulré parle à ce propos de « primauté sémantique implicite donnée à la production et à la technique » (2016, p. 6) lorsqu'on parle d'innovation. L'ensemble de l'article *innovation* dans Encyclopedia Universalis⁴⁶, concerne d'ailleurs strictement le domaine économique, on y trouve la définition suivante : « dans une acception large, l'innovation peut être assimilée à

⁴⁵ Pour plus de précisions, voir notamment la traduction française de son ouvrage : Schumpeter (1935). *Théorie de l'évolution économique*. Et pour une approche davantage synthétique, voir l'article de Jessua, C. « SCHUMPETER JOSEPH ALOYS - (1883-1950) ». In Universalis éducation [en ligne]. Encyclopædia Universalis, consulté le 25 août 2016. Disponible sur <https://www-universalis--edu-com.nomade.univ-tlse2.fr/encyclopedie/joseph-alloys-schumpeter/>.

⁴⁶ Hamdouch, A. « INNOVATION ». In Universalis éducation [en ligne]. Encyclopædia Universalis, consulté le 25 août 2016. Disponible sur <https://www-universalis--edu-com.nomade.univ-tlse2.fr/encyclopedie/innovation/>

tout changement introduit dans l'économie par un agent quelconque et qui se traduit par une utilisation plus efficace des ressources ».

L'innovation dans le champ de l'éducation n'est pas exempte de cette connotation économique. Berger disait à ce propos : « innover en éducation c'est traiter l'affaire éducative comme quelque chose qui doit avoir une efficacité. C'est avoir l'esprit d'entreprise dans tous les sens du terme » (1985, p. 371). Citation datée, mais qui encore aujourd'hui fait sens.

L'innovation, bien qu'empreinte d'un sens économique, s'est par ailleurs largement développée hors des domaines industriels et techniques. On voit apparaître dans les années 70 le concept d'innovation sociale, même si ce n'est que très récemment, dans les années 1990, que l'innovation sociale devient une notion courante et répandue (Leduc Browne, 2016). Celle-ci peut être définie comme « une pratique visant plus ou moins directement à permettre à un individu – ou à un groupe d'individus - de prendre en charge un besoin social –ou un ensemble de besoin- n'ayant pas trouvé de réponses satisfaisantes ailleurs » (Chambon, David et Devevey, 1982, p. 8). La notion d'innovation sociale est sous-tendue par une perspective de transformation à plus ou moins grande échelle de la société, elle s'inscrit ainsi dans un besoin de transformer les sociétés en partant de la base (Klein, Camus, Jetté, Champagne et Roy, 2016). « Le défi est d'articuler l'innovation sociale ascendante et participative aux politiques publiques menées aux différents échelons de pouvoir, afin que cette innovation sociale soit reconnue, diffusée et consolidée et donc qu'elle s'institutionnalise » (Fontan, 2010, cité par Richez-Battesti et al., 2012, p. 23). Lévesque (2016) note néanmoins que si les innovations peuvent contribuer à la transformation de la société, cela n'est pas systématiquement assuré. D'une part, elles ne s'inscrivent pas dans la même temporalité : les transformations sociales ne peuvent s'effectuer que sur un temps long, alors que les innovations peuvent se réaliser dans un horizon relativement court. D'autre part, elles évoluent sur des échelles différentes : « les innovations sociales sont le plus souvent reliées à des organisations, alors que les grandes transformations sociales se réalisent plutôt à l'échelle sociétale » (p. 21).

Selon Godin, « la montée récente de l'innovation sociale constituerait une réaction à l'hégémonie de l'innovation technologique » (cité par Leduc Browne, 2016, p. 57). L'innovation sociale trouverait ainsi son origine dans les dérives du modernisme. « L'image naïve de l'homme libéré des tâches pénibles, répétitives, par l'innovation qui le conduirait tout droit vers le bonheur et la sérénité, quoique encore forte, est actuellement ébranlée par le déséquilibre de notre planète. Sans tomber dans l'écologisme, on peut dire que l'innovation se

révèle parfois dévastatrice dans ses effets directs et indirects, imprévisibles et à long terme. L'immense désarroi dans lequel se trouvent nos sociétés dites développées interroge l'effet bienfaiteur des innovations » (Cros, 1993, p. 19). La « destruction créatrice » prônée dans le modèle schumpetérien n'est pas sans conséquence, l'idée d'un bonheur de la société lié au progrès technique est remise en question. Dans ce contexte, l'innovation sociale est « considérée comme un puissant vecteur de dépassement des périodes de crises » (Richez-Battesti et Vallade, 2012, p. 5).

Plus récemment, Mulgan et Pulford donnent la définition suivante de l'innovation sociale : « we define social innovations as new ideas (products, services and models) that simultaneously meet social needs [...] and create new social relationships or collaborations »⁴⁷ (2010, p. 18). Le caractère social de ces innovations réside dans l'organisation et les relations sociales qui permettent de satisfaire certains besoins sociaux. Elles sont donc sociales « à la fois dans leurs fins et dans leurs moyens » (Paulré, 2016, p. 7).

Dans cette optique, l'innovation sociale n'est plus définie comme « une idée, une pratique ou une manière de faire qui répond à un besoin, mais plutôt comme l'innovation au sein des rapports sociaux, c'est-à-dire comme l'amorce de véritables transformations dans les rapports de pouvoir qui structurent les sociétés » (Leduc Browne, 2016, p. 63). Relativement aux acteurs concernés par la recherche-action présentée ici, nous verrons comment l'engagement dans l'innovation a notamment permis de réinterroger les rapports sociaux en place.

Pour conclure cette esquisse historique, nous dirons qu'il existe trois principaux types d'innovations dont l'émergence correspond à des périodes historiques distinctes : l'innovation technique renvoyant à l'utilisation d'un objet nouveau, l'utilisation sociale des tablettes numériques ou plus récemment de la cigarette électronique en sont des exemples. L'innovation technologique, qui allie le nouvel objet à des transformations sociétales, c'est par exemple le cas avec l'apparition d'internet, qui, s'il est un objet nouveau (innovation technique) a des conséquences qui dépassent les performances même de l'objet en modifiant profondément les relations sociales, les distances ou les pratiques de communication et d'échanges (innovation technologique). Citons aussi les innovations dans le milieu agricole,

⁴⁷ « Nous définissons les innovations sociales comme de nouvelles idées (produits, services et modèles) qui, simultanément, répondent à des besoins sociaux, et qui créent de nouvelles relations ou collaborations sociales ». L'ouvrage est disponible à l'adresse suivante : <http://youngfoundation.org/wp-content/uploads/2012/10/Study-on-Social-Innovation-for-the-Bureau-of-European-Policy-Advisors-March-2010.pdf>

où l'introduction de nouveaux engins a profondément transformé le milieu paysan. Enfin, les innovations sociales reflétant la mise en œuvre d'actions nouvelles, de « réponses créatives » diront Richez-Battesti et al. (2012), visant à répondre à des besoins sociaux non satisfaits. Ce fut le cas avec la création des mouvements féministes, écologistes, ou avec la mise en place de pédagogies nouvelles entre autres exemples.

La démarche participative étudiée ici s'inspire de ces trois types d'innovations. Elle est avant tout sociale, visant notamment à répondre à un besoin de reconnaissance des personnels administratifs dans le champ universitaire, à une volonté de fédérer les différentes composantes de l'UFR, ou encore plus largement à produire une dynamique de changement dans un champ principalement perçu par le prisme de l'inertie. Elle est technique, dans la mesure où ont été introduits des objets nouveaux de coopération ; c'est le cas avec la mise en place d'un logiciel de partage et de centralisation des informations vers l'accueil central de l'UFR (plateforme Hawaiï). Enfin, elle peut être technologique dans la mesure où certaines actions mises en place ont des conséquences sociales qui les dépassent, c'est par exemple le cas des rencontres thématiques, qui pourraient avoir des conséquences au niveau de certaines pratiques professionnelles.

Il s'agit à présent d'avancer dans l'élucidation du concept d'innovation en nous intéressant à la double fonction, au « double visage », comme l'écrivait Bataille (1996), de l'innovation.

3.1.2 La double fonction de régulation et de contestation de l'innovation

Selon la source de laquelle elle émane : l'innovation **venue d'en haut** *versus* **venue d'en bas**, l'innovation remplit deux fonctions contradictoires : la **régulation** et la **contestation**.

Elle peut être introduite dans un système pour réguler ses insuffisances ou dysfonctionnements à un moment donné. On parlera alors de **nouveauté-adaptation** ayant une fonction régulatrice. La fonction de régulation de l'innovation est prépondérante au niveau de l'institution, incarnée par les décideurs, il s'agit plutôt d'innovations venues d'en haut. Dans ce cas, l'innovation émerge du centre du système et vise à réguler certains dysfonctionnements.

Mais, elle peut également être introduite pour rectifier un dysfonctionnement perçu du système. Dans ce sens, elle est **contestataire**, elle vient troubler l'état existant, on parle alors de **nouveauté-perturbation**. Portée principalement par des acteurs minoritaires, l'innovation venue d'en bas émerge en périphérie du système. Bataille souligne que : « la fonction régulatrice de l'innovation est prépondérante au niveau institutionnel (au mieux l'institution

se renouvelle) et sa fonction perturbatrice est saillante au niveau des acteurs (qu'ils impulsent l'innovation ou qu'ils la subissent, ce sont eux qui supportent l'insécurité du changement) » (Bataille, 1991, Cours de Licence : « Psychologie Sociale : les processus d'innovation en éducation »).

L'innovation dont il est question dans cette recherche remplit principalement une fonction de contestation, portée par une minorité d'acteurs qui souhaitent « faire autrement », on cherche à modifier un mode de fonctionnement actuel jugé insatisfaisant.

A partir des rapports que l'innovation entretient avec l'institution, Kaddouri (1999) propose de définir différents types d'innovations :

- *L'innovation endogène institutionnalisée* : portée par les acteurs de terrain, ils en sont à l'initiative, elle est contractualisée.
- *L'innovation exogène intériorisée* : introduite à l'origine par la hiérarchie de proximité, puis adaptée et contractualisée à son tour.
- *L'innovation en marge* : coexiste avec l'innovation institutionnelle, elle est tolérée par l'institution, mais les acteurs s'en débrouillent.
- *L'innovation alternative* : représente une alternative aux pratiques traditionnelles, elle peut être en conflit avec l'institution.

A partir de cette typologie, nous qualifierons principalement l'innovation étudiée ici **d'innovation exogène intériorisée**. En effet, celle-ci avait dans un premier temps été proposée par le Responsable Administratif et Financier (RAF) de l'UFR, représentant alors la hiérarchie de proximité dans l'organigramme général de l'université. Une fois impulsée, la démarche innovante a, peut-être, été adaptée et intériorisée par une partie des personnels administratifs concernés, au point qu'ils en sont devenus les véritables co-auteurs. Ainsi, bien que les personnels administratifs n'en soient pas directement à l'origine, nous posons l'hypothèse selon laquelle un processus d'adaptation et d'appropriation a permis d'en reconstruire les fondements. C'est tout l'objet de l'analyse des résultats.

Quelle qu'elle soit, l'innovation a pour principal objectif d'adapter le système par des modifications plus ou moins importantes. Cette visée adaptative est porteuse de perturbations venant déséquilibrer l'état du système existant.

Dans cette recherche, les perturbations en question seront mises en lumière par l'analyse des transformations des dimensions de l'implication professionnelle. L'engagement dans l'innovation perturbe-t-il le sens, les repères, le sentiment de contrôle ? Sous quelle forme ?

Par quelle dynamique ? La problématisation de la recherche permettra d'approfondir ces questionnements.

Il s'agit à présent de s'intéresser à la façon dont les innovations sont susceptibles de se mettre en place.

3.1.3 L'innovation abordée à travers des modèles de processus de changement différents

Trois modèles susceptibles d'expliquer comment les innovations se mettent en place sont aujourd'hui développés : le modèle Recherche et Développement (R&D), celui de la résolution de problème et celui de l'interaction sociale (Huberman, 1983). La présentation de ces trois modèles nous amènera ensuite à mettre en lumière les liens entre innovation et recherche-action.

3.1.3.1 Le modèle Recherche & Développement

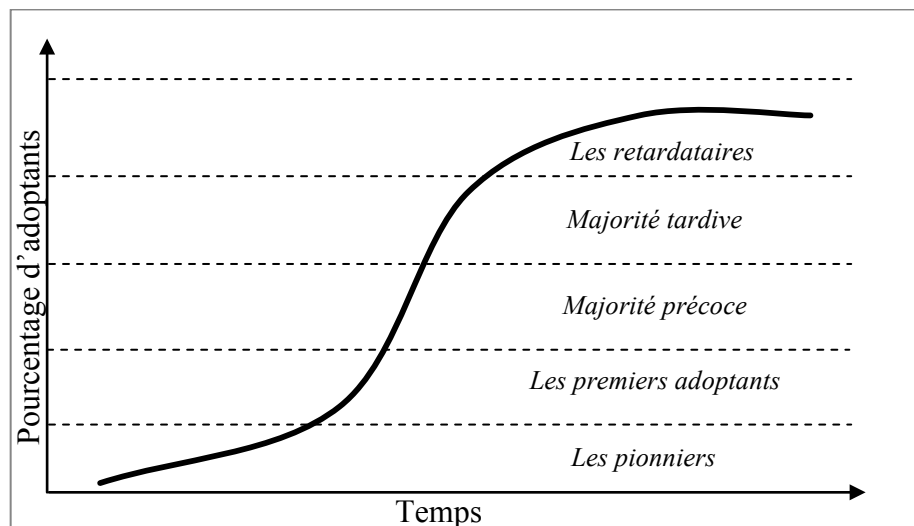
Largement utilisé dans le secteur industriel, on s'intéresse ici aux origines de l'innovation. On initie des recherches de type « laboratoires » que l'on cherche à éprouver pour ensuite les diffuser plus largement. Ici, « on considère le processus comme une suite rationnelle de phases par lesquelles une innovation est inventée ou découverte, mise au point, produite et diffusée pour être utilisée. L'innovation n'est pas analysée du point de vue de l'utilisateur, présumé passif » (Huberman, 1983, p. 69-70). La principale critique faite à ce modèle est qu'il n'implique à aucun moment les sujets dans le processus d'innovation, entraînant parfois un rejet de l'innovation ou une utilisation inadéquate de celle-ci. Tout se passe comme si les sujets cibles de l'innovation allaient accepter d'emblée l'innovation. Cette critique a conduit au développement des deux autres modèles précédemment cités : le modèle de l'interaction sociale et celui de la résolution de problèmes.

3.1.3.2 Le modèle de l'interaction sociale

On s'intéresse ici à la façon dont l'innovation est accueillie par les acteurs, à la propagation de l'innovation une fois qu'elle est introduite. Ce modèle avance que la clé du succès de l'innovation, sous-entendu son acceptation et son adoption, réside dans les interactions sociales parmi le groupe d'adoptants.

Les recherches sur l'innovation montrent que le processus d'adoption d'une innovation est à l'image d'une courbe sous forme de S : la courbe épidémiologique, représentée par le graphique ci-après. Ce mot est dérivé du domaine médical et du phénomène d'épidémie qui se

propage par contamination. « Dans le domaine médical, il se produit un phénomène d'influence plutôt individuel, d'échanges en face à face. Plusieurs cas de contamination sont repérés et la diffusion est d'autant plus efficace que l'individu a des relations positives » (Cros, 1997, p. 130). Ce parallèle entre les mécanismes d'adoption de l'innovation et la propagation d'épidémies met l'accent sur l'aspect interactionnel du processus.



Graphique 8 : Représentation graphique de la courbe épidémiologique

On distingue sur le graphique, six phases de l'adoption :

- Les **pionniers** : représentent 2 ou 3 % de la population concernée, qui risquent une pratique nouvelle. A ce stade ils sont considérés comme déviants.
- Les **premiers adoptants** : représentent environ 5% de la population concernée qui s'engagent dans l'innovation au vu des tout premiers résultats. Il s'agit ici d'individus modèles, de leaders d'opinion, et ne sont donc à ce titre pas considérés comme déviants.
- La **majorité précoce** : caractérisée par des individus bien informés, ils adoptent l'innovation qui se développe rapidement à partir de ce moment-là.
- La **majorité tardive** : caractérisée par des individus qui, même s'ils restent sceptiques, suivent le mouvement pas contagion.
- Les **retardataires** : renvoient à des traditionnalistes qui peinent à changer mais finissent par céder au processus d'adoption.
- Un **résidu de réfractaires** : fidèles à la routine, qui ne cèdent pas.

Ce modèle est intéressant sur plusieurs points :

D'abord parce qu'il situe l'adoption de l'innovation dans un espace-temps permettant d'en souligner le caractère processuel. Le temps écoulé entre l'introduction d'une innovation et son adoption majoritaire serait de l'ordre d'une dizaine d'années.

Ensuite, parce qu'il permet de repérer que le rejet de l'innovation à un instant t du processus, n'autorise pas pour autant un pronostic d'échec en fin de processus. Ainsi, le nombre relativement limité de professionnels engagés dans la démarche participative est à considérer, du point de vue de l'innovation, comme les prémices du processus (il s'agirait des pionniers), nous autorisant à faire l'hypothèse (non vérifiable dans cette recherche) que l'innovation pourrait se diffuser plus largement, augmentant dès lors le nombre d'adoptants⁴⁸.

Ce modèle reste cependant insatisfaisant dans la mesure où les passages d'un stade à un autre sont expliqués par les seuls effets de l'information et par un processus de conformité, qui, nous le verrons en abordant l'influence minoritaire, ne sont pas les seuls à entrer en jeu. Aussi, l'innovation n'est pas abordée sous l'angle de la perturbation, le sujet est censé s'engager de plus en plus dans l'innovation ; l'adaptation cognitive est présentée de façon non conflictuelle, or il est plutôt rare que cela se produise de telle sorte.

Le modèle dit de résolution de problème se centre davantage sur la notion de perturbation.

3.1.3.3 Le modèle de résolution de problème

On s'intéresse ici au destinataire de l'innovation, on se préoccupe de l'appropriation de l'innovation par les sujets. L'innovation doit permettre de réguler une perturbation à laquelle l'utilisateur est soumis. A ce titre, elle n'est pas introduite par un système externe mais est construite depuis l'intérieur du système, à partir de ses ressources internes. L'accent est mis sur la source interne (*versus* externe) du changement en partant du principe qu'un individu a « plus de chance d'assimiler une innovation qu'il considère comme sienne propre, comme quelque chose qu'il a, par un choix libre et réfléchi, accepté pour répondre à un besoin particulier, quelque chose qu'il a modelé pour l'adapter à son besoin » (Havelock, 1971, cité par Huberman, 1983, p. 90). On pointe ici la nécessité d'impliquer les acteurs dans le processus même d'innovation. Cette proposition est à mettre en parallèle avec le triptyque agent-acteur-auteur d'Ardoino (1993) que nous détaillerons plus loin. Etre auteur du

⁴⁸ Selon Cros (2014) l'innovation peut soit *s'institutionnaliser*, elle devient dès lors une routine, soit *disparaître*, n'ayant pas réussi à être maintenue, soit *s'enkyster*, c'est-à-dire faire du sur place « l'innovateur continuant à réaliser son action sans jamais déranger les autres, dans une situation de marginalité et de routine dans l'institution » (p. 174).

changement plutôt qu'agent de celui-ci entraîne inévitablement des effets sur le degré d'appropriation de l'innovation.

Dans le modèle de la résolution de problème, l'appropriation est appréhendée sous l'angle du conflit sociocognitif rendu possible par l'interaction et la confrontation.

Ainsi, « l'implantation réussie d'une innovation résulte d'une continuelle transformation des idées initiales. Chacun a sa propre conception de l'innovation, avec une marge d'incertitude et d'ambivalence. Aussi les conflits sont-ils non seulement inévitables mais nécessaires pour progresser, par clarification de ce qu'on veut faire, par ralliement d'autres personnes au projet » (Postic, 1986, p. 8). Pour Lévesque (2016), l'innovation est un processus tourbillonnaire qui implique des acteurs à la fois actifs et hétérogènes, entraînant à la fois controverses, conflits et délibération. Illustrons ce propos à partir d'un exemple concret. Dans la démarche mise en place dans cette recherche, après avoir travaillé les concepts de bien-être au travail et d'épanouissement, les professionnels souhaitaient rédiger une charte de la bienveillance visant ensuite à être diffusée largement. Cette action a suscité un nombre important de discussions, et la confrontation d'idées, les échanges de points de vue divergents, les ont conduits à modifier la forme de cette action. Une charte de la bienveillance paraissait ne pas correspondre au message qu'ils souhaitaient véhiculer, une charte renvoyant à un objet trop figé, trop contractualisé, allant à l'encontre de l'esprit d'ouverture prôné au sein de la démarche. Le consensus a finalement été trouvé autour de la rédaction d'un abécédaire de la démarche Mendi qui, dans son contenu, permettait de traiter de bienveillance tout en maintenant l'ouverture à d'autres thématiques. La transformation de l'action initiale suite aux conflits sociocognitifs entraînés par la confrontation d'idées divergentes a ainsi permis au groupe d'avancer conjointement, par la mise en place d'une action davantage consensuelle où chacun était susceptible de se reconnaître.

Le modèle de la résolution de problème nous intéresse dans la mesure où il propose d'impliquer les acteurs dans le processus même d'innovation. Celle-ci est ainsi construite et mise en œuvre au plus près des significations des acteurs concernés. Les changements induits par l'innovation ne découlent pas d'une imposition extérieure, mais émergent à l'interne. Crozier affirmait ainsi dans le titre de son ouvrage : « On ne change pas la société par décret » (1979).

Cette façon de concevoir l'innovation se rapproche de la recherche-action telle que nous l'avons défini *supra*.

3.1.3.4 Innovation et recherche-action

En 1985, Hassenforder disait déjà que « les différences entre recherche et innovation tendent à s'atténuer dans des formes de recherches actuellement en expansion » dont la recherche-action fait partie (p. 14). Il ajoutait que si l'innovation et la recherche tendent de plus en plus à se conjuguer et à converger, il ne faut pas pour autant les confondre. Alors que la recherche scientifique, au sens le plus strict du terme, vise directement la production de connaissances scientifiques et l'administration de la preuve, l'innovation vise en premier lieu l'amélioration du fonctionnement d'un système. L'inscription sociale de la recherche scientifique et l'émergence de la recherche-action viennent troubler cette distinction. En effet, la recherche-action poursuit dans le même mouvement une visée heuristique, praxéologique et transformative. Selon Bataille, la « recherche-action est un dispositif stratégique complexe articulant au minimum production de connaissances scientifiques, praxéologie et innovation » (1988, p. 125).

En impliquant les acteurs de terrain au cœur du processus de recherche, « la recherche-action part de l'idée que l'acteur mettra d'autant mieux en œuvre l'innovation (et saura former les autres à la mettre en œuvre) qu'il sera ²dans le coup². En fait la R-A est une bonne stratégie d'innovation quand elle permet à l'acteur de devenir praxéologue » (p. 126), puisqu'en devenant praxéologue « l'acteur devient auteur » (p. 128). Pour les praticiens, s'appropriier la recherche c'est aussi la transformer, la déstructurer, afin de l'adapter à une pratique particulière dans un champ donné. Dans cette veine, Bataille disait d'ailleurs que « l'adopter c'est l'adapter ». De ce fait, l'appropriation passe nécessairement par un processus d'expropriation. En ce sens, la recherche-action renvoie à une « stratégie d'innovation fondée sur une méthodologie de l'appropriation » (Bataille, 1988, p. 126).

Les travaux relatifs au concept de « traduction » sont particulièrement éclairants sur ce point. Selon Callon et Latour (1986), l'innovation ne se transmet pas par des effets d'épidémie ou d'influence, mais par des effets successifs de traduction entre différents acteurs auprès d'un même objet (cités par Cros, 1997). « Traduire, ici, correspond à s'exprimer avec un langage de façon à réduire en un discours qui résonne dans les préoccupations et les représentations, en un même lieu et à propos d'un même objet, une sorte de bien commun provisoire, des différents acteurs. Traduire c'est rendre l'objet, enjeu pour tous les acteurs » (Cros, 1997, p.

135). Bataille (1983a), à propos de la recherche-action, indiquait également cette nécessité pour les chercheurs et les praticiens de s'approprier le champ culturel de l'autre.

Ainsi la recherche-action, dans sa forme co-construite, permet-elle d'appréhender l'innovation *en train de se faire*, elle permet la mise en œuvre d'une « réflexion critique en temps réel sur l'action innovante en développement » (Fontan, 2016, p. 135). Elle rend possible l'appropriation de l'innovation dans un processus de communication sociale rendant intelligibles les objectifs poursuivis par les uns et les autres, les traduisant en enjeu commun. Dans ce cadre, l'innovation apparaît comme un « lieu inédit » où peuvent « s'opérer de précieuses rencontres entre des savoirs scientifiques et des savoirs détenus par les acteurs sociaux » (Mallard, 2011).

Selon Richez-Battesti et al. (2012), l'innovation sociale « caractérise le fait de mobiliser des ressources hétérogènes, dans des organisations participatives qui privilégient les coopérations et les apprentissages collectifs » (p. 31). En reprenant les termes de cette définition, nous pensons que la recherche-action peut être appréhendée comme une forme d'organisation participative œuvrant à l'appropriation collective de l'innovation.

Poursuivons notre cheminement en interrogeant plus précisément le processus d'appropriation de l'innovation dans une perspective psychosociale.

3.1.4 La question de l'appropriation : approche psychosociale et influence minoritaire

En psychologie sociale, les travaux sur l'innovation sont principalement abordés à travers la théorie de l'influence sociale et plus particulièrement celle de l'influence minoritaire. Dans cette approche, Moscovici définit l'innovation comme un « processus d'influence sociale ayant généralement pour source une minorité ou un individu qui s'efforce soit d'introduire ou de créer des idées nouvelles, de nouveaux modes de pensée ou de comportement, soit de modifier des idées reçues, des attitudes traditionnelles, d'anciens modes de pensée ou de comportement » (Doms et Moscovici, 2008, p. 53).

Dans ses travaux, Moscovici va s'intéresser à l'étude du changement social produit par les minorités (1996). Courant jusqu'alors peu développé, puisque la recherche en psychologie sociale s'intéressait de façon presque exclusive aux processus de conformité et à l'influence majoritaire. En effet, l'histoire de la discipline montre que « les psychologues sociaux ont

considéré que le processus d'influence s'exerçait dans une seule direction. Ils ont supposé que l'influence émanait invariablement du groupe, de la majorité, et qu'elle était dirigée vers l'individu » (Moscovici, 2008, p. 50). Or, Moscovici va insister sur l'aspect symétrique du processus d'influence sociale, « processus qui inclut l'action et la réaction aussi bien de la source que de la cible » (p. 52). L'influence sociale n'est donc plus uniquement étudiée par le prisme du ralliement d'un individu aux normes portées par le groupe majoritaire (influence majoritaire), désormais, on s'intéresse aussi à l'influence potentielle que peut avoir une minorité d'individus sur la majorité (influence minoritaire).

Les travaux relatifs à l'influence minoritaire nous intéressent sur deux principaux points. D'une part, ils donnent à voir les caractéristiques de la minorité susceptible d'être source d'influence : qui porte l'innovation ? D'autre part, ils permettent de mieux comprendre les processus d'adoption de l'innovation. Comment un sujet est-il amené à adopter une conduite minoritaire (innovante) aux effets incertains ?

3.1.4.1 De quelle minorité s'agit-il ?

De façon générale, la minorité est définie sur une base quantitative, il s'agit « d'une petite fraction ou d'un petit nombre (nombre inférieur à la moitié du total) d'individus qui partagent certaines opinions, certains jugements, certaines valeurs ou certains comportements, lesquels diffèrent de ceux que partage la fraction plus nombreuse (la majorité) de quelques groupes importants de référence » (Doms et Moscovici, 2008, p. 53). Compte tenu du fait que l'individu appartient à plusieurs groupes sociaux, la minorité doit également être définie de façon *relative*, c'est-à-dire par rapport à un groupe de référence marquant ou par rapport à une réalité sociale marquante (Doms et Moscovici, 2008). En effet, des individus peuvent apparaître comme un sous-groupe minoritaire dans un contexte donné et apparaître comme un sous-groupe majoritaire dans un autre. Ainsi, les individus participant à la démarche mise en place sont minoritaires s'ils se placent dans le contexte de l'administration universitaire du site de l'université Toulouse Jean Jaurès, puisqu'ils sont à notre connaissance les seuls à avoir tenté l'expérience innovante de ce type de démarche, et plus particulièrement, les seuls à l'avoir fait dans le cadre d'une recherche-action. Définir une minorité implique donc de délimiter des espaces distincts dans lesquels elle s'inscrit.

Aussi, le seul caractère quantitatif ne suffit pas à définir une minorité susceptible d'être influente. Il ne suffit pas à la minorité d'avoir une existence pour qu'elle se transforme de fait en source active d'influence. Moscovici distingue deux groupes de minorités sur la base de la

passivité *versus* de l'activité d'un groupe sur la société : la minorité anomique et nomique. Si toutes deux se caractérisent par leurs comportements non-conformistes, c'est-à-dire que l'une et l'autre contestent la norme de la majorité, elles se distinguent par l'activité de cette contestation. Alors que la minorité anomique transgresse la norme dominante sans proposer une norme de rechange, la minorité nomique quant à elle en propose une. Ainsi, « une minorité nomique, contrairement à une minorité anomique, adopte et proclame une norme de rechange, une contre-réponse qui répond plus étroitement que la norme dominante à ses croyances, à ses besoins, ou à la réalité effective » (Doms et Moscovici, 2008, p. 55). On retrouve ici le caractère adaptatif de l'innovation, innover c'est aussi adapter le système à ses besoins. Cros souligne à ce propos que « l'innovation, produit et construction humaine dans des institutions déjà là, ne naît pas de façon fortuite : elle vient d'une nécessité ressentie par les individus. [...]. L'innovation, si elle remplit une fonction nouvelle, comble surtout un vide de signification pour les individus qui s'y engagent et y déploient leur imaginaire » (1993, p. 65).

La minorité susceptible d'être source d'influence est une minorité nomique, qui par sa cohérence et sa consistance (Moscovici parle de style de comportement de la minorité), cherche à acquérir une visibilité et une reconnaissance sociale en proposant ses propres normes. Moscovici parlera alors de minorité active.

Mais une telle minorité suffit-elle pour autant à influencer une majorité qui pourrait simplement ne pas tenir compte des propos minoritaires ? « Pourquoi ne pas la négliger tout simplement ? L'union fait la force : ce proverbe n'a-t-il pas l'air de dire que la raison est plutôt du côté de la majorité que de la minorité ? » (Doms et Moscovici, 2008, p. 67).

3.1.4.2 Appropriation et conflit

Commençons par décrire un protocole expérimental mettant en avant les effets de l'influence minoritaire selon le style de comportement adopté par la minorité (consistante *versus* inconsistante) (Moscovici, Lage et Naffrechoux, 1969)⁴⁹.

L'expérimentateur réunit des groupes de six personnes pour participer à une expérience sur la discrimination de couleur. Les sujets doivent juger à haute voix la couleur de diapositives projetées, qui sont toutes bleues. Avant que l'expérience ne débute, les sujets sont soumis à un test de daltonisme permettant d'une part d'écarter d'éventuels sujets susceptibles de biaiser

⁴⁹ Il s'agit de l'expérience princeps, plusieurs variantes ont ensuite été testées, nous ne les développerons pas ici. Pour plus de détails voir notamment Moscovici (1996) et Paicheler et Moscovici, (2008).

les résultats, et d'autre part d'indiquer à tous les sujets que la vision de chacun est normale. Chaque groupe est composé de quatre sujets expérimentaux et de deux compères dont l'objectif est de dire publiquement que la couleur de la diapositive est verte. Deux conditions expérimentales sont mises en place. Dans un groupe, les compères disent toujours vert (minorité consistante), dans un autre, les compères disent tantôt vert, tantôt bleu (minorité inconsistante). Un groupe contrôle est composé uniquement de sujets « neutres », aucun compère n'est présent. Les résultats de l'expérience sont présentés dans le tableau suivant :

| | Groupe contrôle | Groupe minorité inconsistante | Groupe minorité consistante |
|-------------------------------|------------------------|--------------------------------------|------------------------------------|
| % de réponses « vert » | 0.25% | 1.25 % | 8.4 % |

Tableau 5 : Effets de l'influence minoritaire selon le style de comportement de la minorité (consistante *versus* inconsistante) selon l'expérience de Moscovici, Lage et Naffrechoux (1969)

On observe ici que la minorité qui exerce le plus d'influence est la minorité consistante.

A partir du même paradigme, Moscovici et Lage, (1976) ont étudié l'influence des compères selon qu'ils sont majoritaires ou minoritaires, ainsi que le caractère superficiel ou profond de l'influence. L'expérience se déroule dans un premier temps de façon identique à la première, mais la variable indépendante diffère. On ne cherche plus à mesurer l'influence du style de comportement (consistant *versus* inconsistant) mais à comparer l'influence majoritaire et l'influence minoritaire. Trois groupes sont constitués : un groupe où les compères sont majoritaires, un autre où ils sont minoritaires et un groupe contrôle. Si au premier abord, les résultats ne montrent pas de différence significative entre les groupes influence majoritaire et minoritaire, un test consécutif permettait de se rendre compte du caractère superficiel *versus* profond de l'influence. Pour cela, l'expérience se poursuivait ensuite de façon individuelle et privée. L'expérimentateur demandait à nouveau aux sujets de juger la couleur d'une série de seize diapositives allant du bleu au vert, de façon non publique, sans la présence de compères. Les diapositives sont présentées une à une, permettant de mesurer à partir de quelle pastille les sujets passent du bleu au vert et inversement, plus le sujet voit de pastilles vertes, plus l'influence latente est importante. Lorsque les sujets avaient été soumis en amont à une influence minoritaire, les résultats montrent la présence d'une influence latente plus marquée que lorsqu'il était soumis à une influence majoritaire, c'est-à-dire que les sujets continuent individuellement à voir davantage de diapositives vertes.

Les résultats de cette expérience montrent, d'une part qu'il n'est pas nécessaire de disposer d'un pouvoir ou d'une autorité pour exercer une influence ; en effet, une minorité, si elle est consistante, peut constituer une source d'influence. D'autre part, les résultats montrent que l'influence minoritaire entraîne un changement bien plus profond que l'influence majoritaire. Alors que pour cette dernière on parlera d'adhésion de surface ou de suivisme, l'influence minoritaire s'exerce en profondeur, entraînant un processus de conversion, visible dans la sphère privée.

Moscovici explique les effets de conversion en termes de conflit sociocognitif, il qualifie d'ailleurs le conflit de « condition nécessaire de l'influence » (1996, p. 116). Les sujets de l'expérience bleu/vert sont soumis à la perturbation d'un consensus qu'ils pensaient sans faille, la divergence interindividuelle induite par la minorité crée un conflit qu'il va s'agir de réduire par un processus de négociation tacite. L'influence minoritaire est ainsi efficace car elle pousse le sujet à un travail de prise de distance entre ce qu'il croit et une autre façon de voir les choses portée par la minorité. Plus cette dernière sera consistante et cohérente, plus le conflit s'intensifiera, « en conséquence, elle incite le groupe à venir à bout de la divergence, jusqu'à l'amener à réduire ou éliminer le désaccord au prix de certaines concessions » (Doms et Moscovici, 2008, p. 59). C'est en cherchant à comprendre le point de vue divergent que le sujet va pouvoir se décentrer de son positionnement initial, permettant l'amorce d'un processus d'appropriation de l'innovation.

L'approche psychosociale de l'innovation permet de repérer le caractère éminemment *social* et *actif* du processus d'adoption et d'appropriation de l'innovation, processus qui, nous l'avons vu, pourra être accentué par la démarche de recherche-action entreprise.

3.1.5 Synthèse : de quelle innovation parle-t-on dans cette recherche ?

Au regard de l'exposé théorique que nous venons d'établir, nous posons que la démarche participative mise en place est une action innovante. Au-delà du fait que la démarche soit considérée comme innovante pour les acteurs concernés (ce qui, nous l'avons vu, suffirait à autoriser à parler d'innovation), plusieurs points nous permettent d'avancer notre propos :

- Premièrement, elle est innovante dans la mesure où elle est *inédite*, aucun service administratif n'a, à notre connaissance, mis en place ce type de démarche au niveau des personnels administratifs de l'université Jean Jaurès. A ce titre, nous qualifions les porteurs de cette démarche de *pionniers*.

- Cette démarche renvoie bien à l'introduction d'une nouveauté dans un système déjà existant. On ne cherche pas à révolutionner le système, on adapte le système afin que celui-ci réponde mieux aux besoins des professionnels. Rappelons que « l'innovation ne renie pas l'institution, elle en remodèle le magma et, *in fine*, contribue à en adapter le paysage » (Cros, 1993, p. 64).
- Le caractère nouveau de la démarche réside principalement dans le fait qu'elle ouvre la voie au passage du statut d'agent-exécutant vers le statut d'auteur. Ces pratiques innovantes sont ici à mettre en contraste avec les pratiques existantes jusqu'alors, elles entrent à ce titre dans la catégorie du hors-norme.
- Impulsée dans un premier temps par la hiérarchie de proximité, nous analyserons si elle a ensuite été intériorisée par les personnels administratifs (innovation exogène intériorisée). Elle est portée par une minorité active (innovation contestataire venue d'en bas) qui ne se contente pas de contester le fonctionnement administratif majoritaire, mais qui propose de façon cohérente, congruente et consistante, une autre façon de faire (minorité nomique), une alternative au modèle dominant. La mise en place de la démarche symbolise par des actes concrets et observables cette volonté de changement.
- Elle n'est pas seulement un produit ayant des caractéristiques innovantes mais renvoie plus largement à un processus soumis à des étapes, jonché d'aléas, et dont la réussite finale, caractérisée notamment par l'adoption majoritaire, l'institutionnalisation, d'un mode de fonctionnement aujourd'hui minoritaire, reste incertaine et évolutive.
- Ce processus innovant émane de l'intérieur, il ne relève pas d'une imposition externe au terrain et est introduit dans le cadre d'une recherche-action permettant la co-construction de sa signification par les acteurs concernés.

Intéressons-nous à présent à un autre concept central de cette recherche, l'implication professionnelle.

3.2 L'implication professionnelle

« Comme toute notion, l'implication ne devient un concept que si elle est définie dans un cadre théorique suffisamment précisé » (Mias et Bataille, 2013, p. 160).

Nous avons dans le premier chapitre abordé l'implication dans le rapport entretenu avec notre terrain d'étude et par une focale sur la question de la double posture du chercheur-praticien.

Le terrain représentant à la fois notre terrain de recherche mais aussi le terrain dans lequel nous sommes inscrite institutionnellement en formation doctorale et pré-professionnellement en tant qu'ATER ; il s'agissait alors de déplier cette implication, par un processus explicatif, afin d'en extraire des éléments de compréhension heuristique.

Nous abordons à présent l'implication selon la modélisation théorique de l'implication professionnelle proposée par Mias (1998). Si nous avons choisi cette approche, parmi d'autres⁵⁰, c'est notamment parce qu'elle permet de définir la structure de l'implication professionnelle à partir d'une modélisation opérante.

Mias définit l'implication professionnelle comme une manière d'être et d'agir dans la sphère professionnelle. Au fond, elle propose de qualifier les attitudes observées dans l'espace professionnel. L'implication est « un moyen d'explication et de compréhension des conduites d'un sujet professionnel dans les rapports qu'il établit avec son environnement professionnel » (1998, p. 89).

3.2.1 L'implication professionnelle appréhendée par le registre de la complexité et de l'intériorité

Revenons un instant sur les différentes utilisations historiques du terme "implication". Le Littré recense deux sens différents de l'implication. Historiquement, le terme est employé au XVI^{ème} siècle dans le domaine juridico-policier, renvoyant à l'idée d'être impliqué, mis en cause, dans une affaire criminelle. Si cette acception plutôt négative ne renvoie pas à l'implication étudiée dans cette recherche, elle permet d'entrevoir l'état d'une personne liée à un contexte particulier (dans le cas cité, un contexte criminel, dans cette recherche, le contexte professionnel). Dans cette veine, l'implication renvoie aussi à ce qui est induit par quelque chose mais qui n'est pas exprimé, l'implication comporte une part importante d'implicite. Emprunter au latin *implicatio*, le terme connote d'ailleurs l'idée d'enlacement, d'enchaînement, d'embarras et de confusion (Rey, 2016, p. 1129).

Ce terme désigne également une relation logique entre deux éléments, l'un étant induit par l'autre, a implique b. Employé au pluriel, implications équivaut d'ailleurs à conséquences.

Dans cette acception, c'est l'idée de lien qui est mise en avant, liens de la personne impliquée à l'environnement (professionnel), à ses actes (nous tissons ici des liens avec la théorie de l'engagement comportemental que nous décrivons *infra*) ou à ses pairs.

⁵⁰ Nous pensons par exemple aux travaux de Neveu et Thévenet (2002) en Sciences de Gestion ou encore à ceux de Rouquette (1998) en Psychologie Sociale.

Provenant de la racine latine *plicare*, rappelons qu'être impliqué c'est aussi *être plié dans* (cf. partie : « L'analyse de l'implication du chercheur comme moyen de production de connaissances »).

Être impliqué professionnellement c'est donc être plié dans la situation professionnelle, c'est être dedans. Dans cette perspective, il paraît paradoxal de penser que des professionnels ne sont pas impliqués dans la situation professionnelle : étant pliés dedans, ils sont de fait impliqués. On ne peut pas, dès lors, être plus ou moins impliqué quantitativement mais plus exactement impliqué dans des formes d'être et d'agir qualitativement différentes.

Ce détour étymologique permet de repérer que l'implication exprime « une forme d'expérience intérieure » (Mias, 2014). Elle est considérée comme un « mode particulier de connaissance » (Ardoino, 1983) dont la mise à plat constitue « une voie possible pour interroger les processus de professionnalisation en permettant de rendre intelligible les conduites et les attitudes professionnelles » (Mias, 2014, p. 162).

Qu'il s'agisse, comme nous l'avons vu *supra*, de l'implication du chercheur, ou d'une toute autre personne, l'implication devient opérante à partir du moment où elle est expliquée (nous renvoyons le lecteur à la partie implication du chercheur pour une articulation entre les processus d'implication et d'explication). Guide « d'intelligibilité des conduites plurielles exprimées dans l'espace professionnel (Mias, 2005c, p. 5), la modélisation structurale de l'implication professionnelle proposée par Mias (1998) offre un avantage opératoire incontestable permettant précisément de lire, de mettre à plat, cette complexité implicationnelle.

3.2.2 Structuration ternaire de l'implication professionnelle : sens, repères, sentiment de contrôle

A partir des résultats d'une première étude de terrain inscrite dans le champ du travail social, l'auteure propose une structuration ternaire de l'implication professionnelle selon trois dimensions : le sens (S), les repères (R) et le sentiment de contrôle (C).

Trois questions peuvent ainsi résumer cette approche :

« Quel sens puis je donner à mon action

Sur quel repère puis je m'appuyer

Est-ce que je contrôle réellement la situation dans laquelle j'évolue ? » (Mias, 1998, p. 97).

Ce triptyque, symbolisé S/R/C, est dit invariant dans la mesure où « quel que soit le champ professionnel considéré, on a pu retrouver, appliquées aux préoccupations particulières et singulières de ce champ, les mêmes trois orientations en absence ou en présence » (Mias, 2005b, p. 77). Ce modèle a ainsi été éprouvé depuis plusieurs années dans divers domaines (animation, formation, santé, éducation, entreprise...), et nous proposons dans cette recherche de l'appliquer au champ professionnel de l'administration universitaire.

Si elles sont invariantes, ces trois dimensions dépendent largement des ancrages psychosociaux et des contextes professionnels dans lesquelles elles s'inscrivent. Ainsi, selon le sens que les individus donnent à leurs conduites, en fonction des repères qui les guident et selon le sentiment qu'ils ont ou non de contrôler la situation dans laquelle ils évoluent, l'implication professionnelle sera alors de nature différente.

Il s'agit à présent de décrire plus avant chacune des dimensions de ce modèle triadique.

3.2.2.1 Le sens (S)

« Le sens se construit dans et par la signification et l'orientation données par les professionnels à son cheminement dans un champ professionnel porteur de valeurs et de finalités caractéristiques » (Mias, 2005c, p. 78).

Considéré comme élément dynamique du triptyque, le sens relève tout à la fois des liens, de la signification et de la direction portée par les acteurs professionnels (Mias et Bataille, 2013).

- **La signification** que l'on attribue à ses actions permet de les rendre intelligibles (pour soi et pour autrui), elle donne à voir le pourquoi. « Ce qui est signifiant (ce qui fait sens) exprime une relation d'ordre, de cohérence, de l'ensemble des éléments d'une situation » (Mias, 1998, p. 99). Dès lors, si un élément entre en désaccord avec d'autres, la signification de l'ensemble s'en trouvera modifiée. En reprenant les travaux de Mead (2006) inscrits dans le courant interactionniste, l'auteur distingue sens et signification sur la base du caractère intra-personnel (sens pour soi) *versus* inter-personnel (signification pour autrui). Alors que le sens renvoie davantage à « une construction mentale spécifique qui s'effectue chez un sujet à l'occasion d'une expérience, [...] la signification est plutôt de l'ordre d'une adresse à autrui » (Mias, 2005a, p. 36). Ainsi, « une conduite ne sera chargée de sens qu'à la condition d'avoir trouvé signification dans l'interaction » (Mias, 2005c, p. 80).

Dans cette perspective, l'acteur est donc impliqué à la fois en fonction du sens qu'il attribue singulièrement à ses actions et conduites, mais aussi en fonction de la signification qu'autrui lui renvoie, signification construite dans et par le dialogue collectif et l'interaction sociale.

- **La direction** : le sens s'inscrit également sur un axe spatio-temporel renvoyant à l'orientation future (vers quoi on va), en fonction de nos expériences passées (par où on est passé). Finalement, cela revient à s'interroger sur les finalités qui guident nos actions. Ici, les valeurs jouent un rôle prépondérant. « Ce qui fait sens pour le professionnel indique ce qui a un prix pour lui, non pas directement en valeur marchande, mais d'un point de vue affectif. C'est une manière d'être qui exprime ce à quoi il tient, ce à quoi il adhère et qu'il va défendre contre des valeurs qui justement seraient différentes » (Mias, 1998, p. 100). Le sens se construit donc sur la mise en relation de finalités subordonnées à des valeurs, vers lesquelles tendent les acteurs professionnels.

- **Le lien** : le sens c'est aussi ce qui fait lien, c'est à dire « la mise en relation d'objets séparés qui permet de donner du sens à un ensemble qui faisait bruit dans un premier temps » (Lac, 2003, p. 97).

3.2.2.2 Les repères (R)

Cette dimension du modèle présente un développement plus important, la multiplicité de sa composition nécessitant des références à plusieurs autres concepts.

Les repères servent à baliser le chemin parcouru et à parcourir, processus de transmission d'une mémoire collective, ils permettent « d'assurer la continuité et la projection dans l'avenir » (Mias, 2005c, p. 89). Le terme repère vient de l'étymologie latine *reperire*, signifiant « trouver ». Les repères permettent ainsi « de reconnaître, de retrouver (de se retrouver), dans un ensemble de données, de phénomènes, d'individus » (p. 89). Constituant des guides, des balises sur lesquels s'appuyer, ils permettent aux professionnels d'éviter le « risque d'errance » dans la complexité des données environnantes. Ils permettent d'orienter le sens des actions et de signifier la place occupée dans l'espace professionnel. De façon générale, cette dimension se compose « d'éléments permettant aux professionnels de percevoir comment ils partagent une expérience commune » (p. 90). Trois composantes constituent ainsi la dimension repères : l'histoire de la profession et le patrimoine mémoriel, l'identité professionnelle et les représentations professionnelles.

3.2.2.2.1 Histoire de la profession et patrimoine mémoriel

La référence à un passé commun est un moyen pour un groupe d'affirmer une identité collective (nous parlerons ici d'identité professionnelle) ancrée dans une histoire et une tradition partagées. L'utilisation de cadres connus et de repères partagés permet de donner du sens à des actions menées collectivement. L'histoire permet ainsi d'établir des liens entre un passé commun, un héritage et le sens donné aux actions présentes. Obin (1995) analyse d'ailleurs l'importance dans le domaine professionnel des signes de la tradition qui « restent présents dans les comportements, dans les mentalités ou tout simplement les souvenirs » (p. 147). Ce passé, cette tradition, ne constituent pas pour autant un bloc immuable, mais sa prise en compte permet une resignification du passé en fonction du présent.

Halbwachs (1994) souligne à ce propos que le passé « ne réapparaît pas tel quel, que tout semble indiquer qu'il ne se conserve pas, mais qu'on le reconstruit en partant du présent. [...] Les cadres collectifs de la mémoire ne sont pas constitués après coup par combinaison de souvenirs individuels, qu'ils ne sont pas non plus de simples formes vides où les souvenirs, venus d'ailleurs, viendraient s'insérer, et qu'ils sont au contraire précisément les instruments dont la mémoire collective se sert pour recomposer une image du passé qui s'accorde à chaque époque avec les pensées dominantes de la société » (p. VIII).

Le travail de reconstruction de passé permet ainsi de donner du sens en marquant une forme de continuité permettant la projection. La mise en œuvre d'innovations n'est d'ailleurs pas exempte de cette référence à l'histoire puisque ce qui est nouveau l'est par comparaison à l'existant, en référence à un déjà-là inscrit dans l'historicité (cf. *supra* partie relative à l'innovation).

Relativement à la dimension repères du modèle, le patrimoine mémoriel est également envisagé comme « un outil permettant à l'individu de revenir sur son passé en considérant qu'il peut lui être utile à la compréhension de son ancrage singulier actuel dans le collectif (Mias, 2005b, p. 130). L'ancrage dont il s'agit ici fait référence au principe d'affiliation. La mémoire, dans sa fonction de transmission (Muxel, 1996) marque l'appartenance groupale de l'individu, et de façon corollaire, elle lui permet de se distinguer d'autres groupes (ici, des autres groupes professionnels). Mias (1998) parle à ce propos de « principes fondateurs » marquant l'appartenance à un groupe « constitué, finalisé et durable » (p. 115).

L'histoire de la fonction publique et de l'administration publique que nous avons exposée constitue donc un repère important constitutif de l'implication professionnelle des professionnels de l'administration universitaire de cette recherche. L'analyse de nos résultats nous permettra de repérer comment ces professionnels appréhendent ce patrimoine mémoriel qui, nous l'avons vu, est sous-tendu par de fortes critiques de la part des administrés, ces derniers se représentant principalement l'administration sous le prisme de l'inertie et des privilèges. Par ailleurs, la multiplicité et la complexité des fonctions administratives ajouterait à l'expression d'une « mémoire composite » (Mias, 1998) chez ces professionnels, interrogeant la possibilité d'utiliser des cadres partagés et d'orienter leurs conduites de façon homogène.

Ce point nous amène à considérer une autre composante de la dimension repères : l'identité professionnelle.

3.2.2.2.2 Identité professionnelle

3.2.2.2.2.1 L'identité comme articulation de l'individuel et du social

L'identité professionnelle est un concept complexe abondamment travaillé en France, notamment depuis les travaux de Sainsaulieu (1977) et de Dubar (1991). Ce dernier pose que les identités sont produites « par l'articulation d'une identité virtuelle attribuée par autrui et d'une identité réelle pour soi construite à travers la trajectoire antérieure » (p. 202). De ce point de vue, « l'identité n'est autre que le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisation qui, conjointement, construisent les individus et définissent les institutions » (Dubar, 1991, p. 111). Dans cette perspective, l'identité n'existe que face à l'altérité. On retrouve ici la perspective interactionniste de Mead (2006) qui définit le *soi* comme résultante de l'interaction sociale. L'identité correspond ainsi à un double processus *d'appartenance* (identité pour soi relevant d'une transaction interne à l'individu), et *d'attribution* (identité pour autrui) relevant d'une forme d'étiquetage et d'une « transaction externe entre l'individu et les institutions avec lesquelles il est en interaction » (Dubar, 1991, p. 109). Cette double transaction peut être rapprochée de la théorie durkheimienne de *l'homo duplex* qui caractérise l'individu comme « un homme double », à la fois en tant qu'être individuel et être social⁵¹

⁵¹ L'auteur dit plus précisément que « l'homme est double. En lui, il y a deux êtres : un être individuel qui a sa base dans l'organisme et dont le cercle d'action se trouve, pour cela même, étroitement limité, et un être social qui représente en nous la plus haute réalité, dans l'ordre intellectuel et moral, que nous puissions connaître par l'observation, j'entends la société (Durkheim, 2005, p. 23).

(Durkheim, 2005). Pour Dubar, ces deux processus identitaires hétérogènes sont à la fois inséparables et liés de façon problématique. « Inséparables puisque l'identité pour soi est corrélative d'Autrui et de sa reconnaissance : je ne sais jamais qui je suis que dans le regard d'Autrui. Problématiques puisque l'expérience de l'autre n'est jamais vécue par soi [...] je ne puis jamais être sûr que mon identité pour moi-même coïncide avec mon identité pour autrui » (Dubar, 1991, p. 110).

Ainsi, ces deux processus ne coïncident pas nécessairement et des désaccords entre l'identité pour soi et pour autrui peuvent apparaître, poussant l'individu à mettre en place des stratégies identitaires destinées à réduire l'écart entre les deux identités. La notion de stratégie identitaire désigne « l'ensemble des conduites et des mécanismes (cognitifs, affectifs, défensifs...) qu'un sujet met en œuvre pour obtenir la reconnaissance d'autrui, défendre une cohérence identitaire et une image positive de lui-même » (Lipiansky, 2008, p. 48).

Selon Dubar, ces stratégies peuvent être de deux formes :

- Une transaction objective (externe) entre l'individu et les autres visant à accommoder⁵² (au sens piagétien) l'identité pour soi à l'identité pour autrui. Cette confrontation entraîne soit un accord entre les deux identités (reconnaissance de l'identité pour autrui et intégration dans l'identité pour soi), soit un désaccord, (non-reconnaissance de l'identité pour autrui « virtuelle ») conduisant à un conflit.
- Une transaction subjective (interne) « entre la nécessité de sauvegarder une part de ses identifications antérieures (identités héritées) et le désir de se construire de nouvelles identités dans l'avenir (identités visées) visant à tenter d'assimiler⁵³ l'identité pour soi à l'identité pour autrui » (Dubar, 1991, p. 114). Ici, les liens entre identités héritées et visées peuvent être appréhendés soit dans la continuité soit dans la rupture.

Le schéma ci-dessous, inspiré de celui de Dubar (1991, p. 116) retrace l'essentiel des assertions précédentes :

⁵² L'accommodation consiste à réajuster des structures en fonction des transformations extérieures. Chaque changement est ici source d'ajustements.

⁵³ L'assimilation consiste à incorporer les choses ou les personnes à des structures déjà construites.

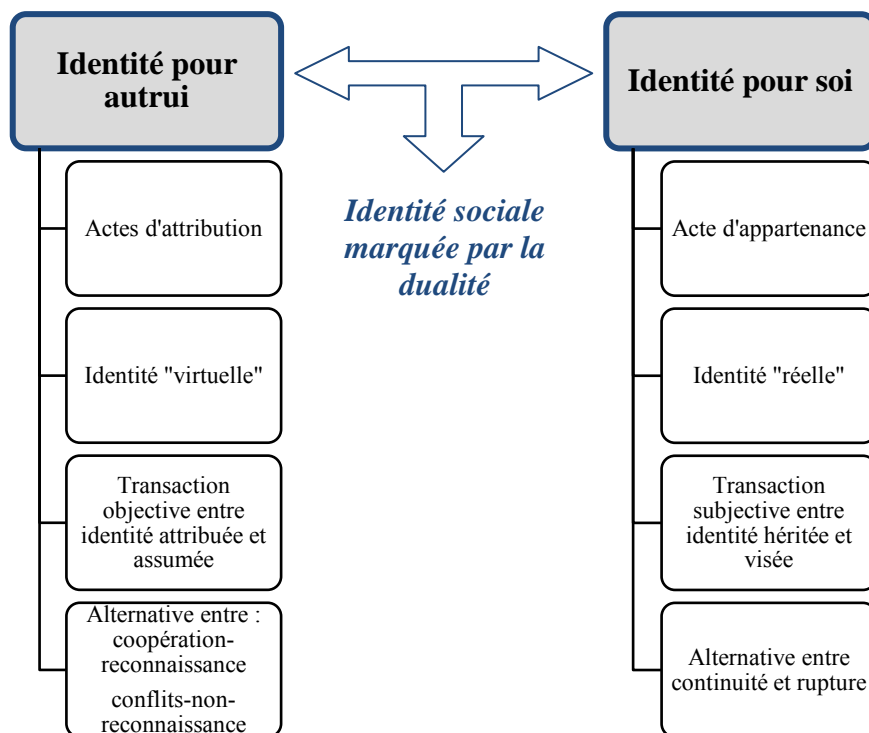


Figure 4 : Dualité de l'identité sociale : identité pour autrui *versus* pour soi

En fonction de l'identité activée, et plus particulièrement en fonction des rapports et des écarts entre identité pour soi et pour autrui, entre identité héritée et visée, les manières d'être et d'agir des individus dans la sphère professionnelle s'exprimeront diversement, colorant différemment l'implication professionnelle. On imagine aisément qu'un écart trop important entre identité pour soi et pour autrui, touche tout à la fois, le sens et la signification donnés à ses conduites, les repères permettant à l'individu de se guider dans l'environnement dans lequel il évolue, et le sentiment de contrôle, puisque cet écart serait à même de conduire à un déficit de reconnaissance. Nous verrons dans le chapitre « problématisation et opérationnalisation de la recherche » que l'engagement dans l'innovation peut renvoyer à une stratégie identitaire visant à réduire l'écart perçu entre identité héritée et identité visée.

3.2.2.2.2 Différentes typologies de configurations identitaires au travail

A partir de cette articulation entre identité pour soi et identité pour autrui, l'auteur propose, sur la base d'un ensemble de recherches, quatre configurations identitaires au travail : l'identité d'exécutant stable menacé, l'identité bloquée, l'identité de responsable en

promotion interne et l'identité autonome et incertaine (propositions regroupées et brièvement exposées dans le tableau ci-dessous)⁵⁴.

| | L'identité pour autrui | L'identité biographique et relationnelle pour soi |
|--|--|--|
| L'identité d'exécutant stable menacé | Personnels exclus du modèle de la compétence | Apprentissage de savoirs pratiques dans l'expérience, directement au travail (sur le tas), recherche de la stabilité de l'emploi, pas de changement par la formation. Dépendance hiérarchique forte, travail instrumental. |
| RISQUE D'EXCLUSION DE L'EMPLOI | | |
| L'identité bloquée | Personnel relevant du modèle de l'opérateur polyvalent et gestionnaire | Se définissent à partir d'un métier lié à la formation initiale, attendent d'accéder à un poste réellement qualifié. Reconnaissance réciproque, mobilisation au travail. |
| BLOQUES DANS LA SITUATION ACTUELLE, INQUIETS POUR L'AVENIR | | |
| L'identité de responsable en promotion interne | Référence au modèle de l'évolution par et dans l'entreprise | Evolution professionnelle et formation continue interne et intégrée. Reconnaissance réciproque, mobilisation au travail |
| RECONNAISSANCE DE CES « RESPONSABLES PROMUS » | | |
| Identité autonome et incertaine | Perception de salariés qui posent problème : adaptation aux filières existantes et avenir problématique dans l'entreprise. Personnels difficilement classables | Se définissent davantage par leurs diplômes que par leur travail. Posture critique, par d'opportunisme. |
| RECHERCHE DANS LES RELATIONS DE TRAVAIL ET DANS LES RESEAUX, LES MOYENS DE CONSTRUIRE OU CONFORTER DES PROJETS PERSONNELS ETRANGERS A L'ENTREPRISE | | |

Tableau 6 : Configurations identitaires selon Dubar (Piasser, 2014a, p. 156)

⁵⁴ Ces configurations identitaires ont été élaborées à partir des travaux de Sainsaulieu (1977) sur l'identité au travail qui avait identifié 4 positions identitaires : **un modèle fusionnel** qui caractérise des salariés ayant un pouvoir individuel très limité qu'ils compensent par la mise en avant du collectif et de la solidarité. **Un modèle identitaire, type « négociation »** qui caractérise des professionnels très qualifiés ayant « les moyens d'affirmer leurs différences, de négocier leurs alliances et leur reconnaissance sociale » (Sainsaulieu, 1977) en s'appuyant à la fois sur leurs compétences et les responsabilités qu'ils ont acquises. **Un modèle affinitaire** qui caractérise des professionnels sans nette solidarité entre pairs mais qui renvoie davantage à quelques connivences affectives, ce modèle caractérise des individus en recherche d'ascension sociale et/ou professionnelle. **Un modèle identitaire de retrait ou hors travail** qui concerne des professionnels qui forgent leur identité à l'extérieur de la sphère professionnelle.

En reprenant les configurations identitaires proposées par Dubar, nous situons les personnels administratifs dans le modèle de l'identité d'exécutant stable menacé. Qualifié d'agent-exécutant, l'aspect instrumental du travail est prégnant, nous aurons également l'occasion de revenir sur l'apprentissage de savoirs directement par la pratique, sur le tas, l'absence de socle commun de formation, l'importance accordée à la hiérarchie et à la stabilité de l'emploi.

A partir de ces travaux, Osty, Sainsaulieu et Uhalde (2007) distinguent à leur tour six modèles identitaires relatifs au contexte professionnel : l'identité réglementaire, l'identité communautaire, l'identité de mobilité, l'identité de métier, l'identité professionnelle de service public, l'identité entrepreneuriale. Les résultats de leurs travaux montrent que ces différents groupes sociaux se discriminent entre eux selon deux variables (voir schéma ci-dessous)⁵⁵ :

- l'intégration des individus à des groupes sociaux (axe horizontal),
- l'expérience de sociabilité vécue au sein de ces groupes (axe vertical)

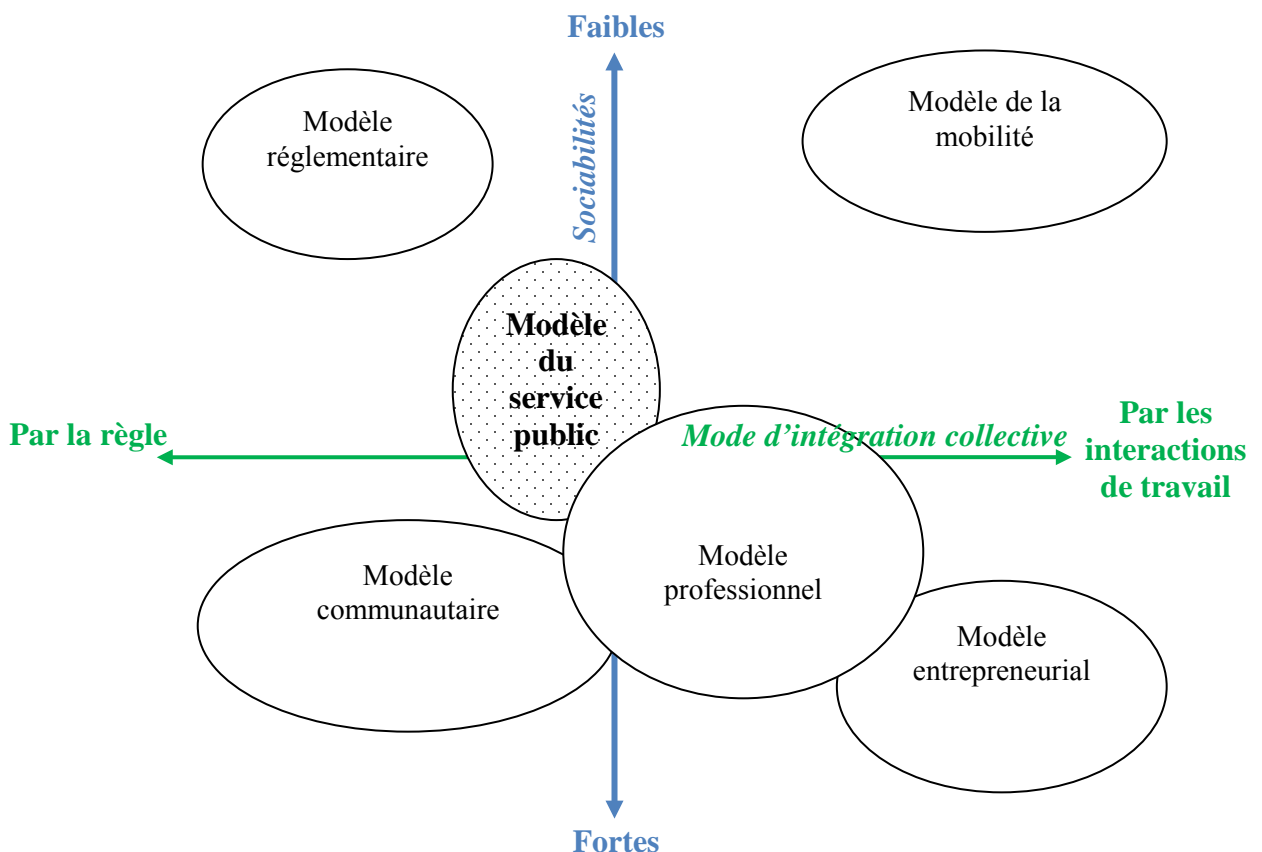


Figure 5 : Six types d'identités collectives au travail (Osty & al., 2007, p. 223)

⁵⁵ Les résultats ont été obtenus sur un échantillon de 296 groupes sociaux identifiés dans un ensemble de 81 monographies d'entreprises analysées.

Le premier axe (horizontal) renvoie au mode d'intégration des individus à un milieu de travail. Celui-ci peut soit s'établir à travers les règles (valorisation par l'individu du statut garantissant l'emploi, la hiérarchie y occupe un rôle de « gardien des règles statutaires »), soit par les interactions de travail et les aspects interactionnels (les relations de groupes sont centrées sur l'échange et le débat, le dialogue est ouvert avec la hiérarchie, on prône des valeurs de dépassement personnel et l'accumulation d'expériences est mise en avant).

Le second axe (vertical) oppose les groupes développant une forte sociabilité à des groupes vivant une faible sociabilité au travail. Pour les premiers, les relations entre collègues sont centrales, elles s'effectuent sur un mode principalement affectif. « L'esprit-maison », la solidarité entre pairs sont autant de valeurs partagées permettant de concevoir l'entreprise comme le lieu d'intégration d'individus au sein d'une communauté. Pour les seconds, on cherche à restreindre les relations à des échanges obligatoires, on évite les expériences de groupe et on se définit davantage par une trajectoire personnelle qui s'établit à l'extérieur de l'entreprise.

A partir de cette classification, six logiques identitaires ont pu être dégagées, nous les exposons ci-après.

- **L'identité réglementaire** : propre à une population d'ouvriers et d'employés occupant des postes peu qualifiés, elle concerne des professionnels ayant un rapport instrumental au travail et ayant une faible construction identitaire par le travail. Ils manifestent de nombreux signes d'une existence sociale externe, la sphère extérieure à l'entreprise représentant un espace important d'identification.
- **L'identité communautaire** : concerne des professionnels fortement ancrés dans la tradition et attachés à « l'esprit-maison » (Osty et al., 2007, p. 233), ayant trouvé dans les luttes collectives, la voie pour se faire entendre en tant que classe sociale. Porté par des valeurs de camaraderie et de solidarité, ce modèle est toutefois aujourd'hui en déclin. En effet, les crises et les changements organisationnels au sein des entreprises entraînent de fortes restructurations et ces groupes « fusionnels » se diluent progressivement.
- **L'identité de mobilité** : caractérise des individus qui placent leur trajectoire personnelle au centre de leur construction identitaire. L'accès à un statut social valorisant, la promotion, l'intérêt porté au travail ou encore le niveau de rémunération en sont les moteurs. « Pour les professionnels concernés, l'accent est mis sur le

caractère individuel du projet dont le métier est l'instrument et non la finalité » (Piaser, 2014a, p. 157).

- **L'identité de métier :** caractérise des professionnels présentant un vif intérêt pour leur activité dont ils sont experts de par leur qualification. Portés par une volonté manifeste de se former pour accroître leur sphère de compétence, ils mettent l'accent sur les interactions et la circulation des savoirs au sein de l'équipe de travail. L'esprit d'équipe est particulièrement recherché dans une perspective à la fois d'efficacité et de convivialité.
- **L'identité professionnelle de service public :** cette modalité identitaire nous intéresse particulièrement car elle semble directement renvoyer aux professionnels de notre recherche. On observe qu'elle est relativement centrale au niveau de la dispersion des deux axes (mode d'intégration collective / sociabilité). Si l'intégration au travail s'effectue avant tout par la règle (on retrouvera dans notre échantillon l'importance accordée à l'organisation hiérarchique et aux différenciations de statuts), les interactions entre pairs constituent également un mode d'intégration au travail (l'aspect relationnel entre collègues et avec l'utilisateur semble constituer un des piliers de l'activité). Relativement à la dimension de sociabilité, cette modalité identitaire n'est pas clairement polarisée d'un côté ou de l'autre de l'axe (forte / faible). Selon Osty et al., la relation avec l'utilisateur (et non plus avec le client) est au cœur de la construction identitaire du modèle de service public. Portés par des valeurs d'équité du service rendu, de bien collectif, ces professionnels jugent l'interaction avec l'utilisateur à la fois comme une difficulté (accroissement de l'hétérogénéité des utilisateurs et des demandes, soumis parfois à une forme d'agressivité de leur part) et un élément très valorisant puisque vecteur de construction identitaire. L'accès à une dynamique de construction professionnelle est notamment permis par la variété des tâches à accomplir, par l'accumulation d'expériences et l'enrichissement par les contacts extérieurs. Si cette logique identitaire nous intéresse plus particulièrement, on s'interroge toutefois sur le caractère quelque peu réducteur de cette catégorie. En effet, cela impliquerait que dans la fonction publique, il n'existerait qu'une seule identité, or, au regard de la pluralité de ce domaine, il nous paraît au contraire qu'il existe différentes identités.
- **L'identité entrepreneuriale :** concerne des professionnels fortement attachés au contenu de leur activité porteuse de sens et qui présentent une forte adhésion aux valeurs de l'entreprise (on parlera de la culture d'entreprise). L'appartenance à

l'entreprise traduit un sentiment de fierté suscité à la fois par le caractère dynamique et innovant de l'entreprise, par la qualité des relations humaines qui s'y déploient et par la possibilité pour les professionnels de mobiliser leurs capacités techniques, intellectuelles et personnelles.

Les différentes études citées *supra* mettent en évidence l'importante socialisation qui s'effectue au travail et par celui-ci, permettant de reconnaître la construction spécifique d'une identité professionnelle. La revendication d'une identité professionnelle constitue un repère important permettant aux individus de guider et d'orienter leurs actions dans le contexte professionnel dans lequel ils sont insérés.

Si l'approche sociologique de l'identité que nous venons d'esquisser permet de situer les processus identitaires dans un ancrage psychosocial incontournable, à notre sens, elle ne met pas suffisamment l'accent sur un élément pourtant fondamental de l'identité : l'individu est composé d'une pluralité d'identités. L'identité pour soi, si elle se construit dans l'articulation avec l'identité pour autrui, ne se caractérise pas pour autant par une forme unique, mais est elle-même empreinte de pluralité. « Chaque agent social, qu'il soit individuel ou collectif, pouvant actualiser, mobiliser ou produire des identités en fonction du contexte » (Deschamps et Moliner, 2012, p. 19), on préférera parler des identités de l'individu au pluriel, dont l'identité professionnelle fait partie.

3.2.2.2.3 Individu et identités plurielles

L'identité est traversée par un certain nombre de paradoxes, notamment celui d'être à la fois unique et plurielle. Le caractère unique de l'identité permet à l'individu de se définir en tant qu'être singulier « je suis moi », renvoyant au postulat de la permanence du soi. La conception unitaire de l'individu, l'unicité du soi, renvoient en fait à ce que Lahire (1998) nomme « une illusion ordinaire socialement bien fondée » (p. 23). L'auteur affirme à partir de l'exemple du nom propre conférant à l'individu l'entière singularité de sa personne que « ces coordonnées personnelles et affectives auxquelles leurs porteurs s'identifient symboliquement (contrairement aux identifications chiffrées plus précises et singulières, mais se prêtant moins aux projections identitaires : numéro de sécurité sociale, numéro de carte de crédit, numéro d'abonné au gaz...) ou dans lesquelles ils se projettent – et qui semblent évoquer immédiatement aux yeux de ceux qui les connaissent la totalité d'une personne – constituent d'étonnantes abstractions unificatrices par rapport à la diversité de la réalité sociale » (p. 25). En effet, un même individu se caractérise par des ancrages et des appartenances pluriels. A la

fois père de famille, ami, mari, employé de bureau, militant dans une association, adhérent d'un club de football, membre d'un syndicat ... l'individu est ainsi composé d'une pluralité identitaire en fonction de la place qu'il occupe dans un contexte et un espace-temps donné. « Le même corps biologique sera désigné par le même nom et le même prénom [...]. Mais socialement, le même corps passe par des états différents et est fatalement porteur de schèmes d'action ou d'habitudes hétérogènes » (p. 25).

Ce point peut être rapproché du concept de polyphasie cognitive développé dans les travaux princeps de Moscovici (1961). L'auteur pose qu'il existe au sein d'un même individu différentes formes de connaissances (pouvant parfois même être contradictoires) amenées à coexister. « Avec l'essor du savoir et la division du social, nous sommes tous devenus polyglottes. Outre le français, l'anglais ou le russe, nous parlons le médical, le psychologique, le technique, le politique, etc [...]. D'une manière globale, on peut estimer que la coexistence dynamique – interférence ou spécialisation – des modalités distinctes de connaissance, correspondant à des rapports définis de l'homme et de son entourage, détermine un état de polyphasie cognitive » (Moscovici, 1961, p. 286). La polyphasie cognitive se réfère ainsi « à un état où différents genres de connaissance, utilisant différents types de rationalité, peuvent coexister chez un individu ou au sein d'un groupe » (Jovchelovitch, 2006, p. 214). Il en va de même avec l'identité, celle-ci étant constituée de plusieurs composantes coexistant au sein d'un même individu, elle est multiple⁵⁶. Et c'est en fonction de la place occupée que l'individu revendique une identité ou une autre. Outre la multiplicité de l'identité, celle-ci se caractérise également par le mouvement, elle n'est pas figée, constituée une fois pour toutes, mais en perpétuelle évolution : l'identité est à la fois composite et dynamique.

Ce détour conceptuel nous permet de voir que l'identité professionnelle constitue un repère important permettant de guider et d'orienter des actions menées entre pairs à partir de cadres connus et de repères partagés (histoire et patrimoine mémoriel, identité professionnelle...) que les individus peuvent toutefois décliner différemment : pour certains ce sont l'expérience ou la formation qui seront mises en avant, pour d'autres l'importance sera accordée au

⁵⁶ Une expérience réalisée au sein de notre équipe de recherche a précisément visé à démontrer que les individus « se livrent à une identification de la place depuis laquelle ils parlent pour prendre position. Ils investissent un des mondes qu'ils traversent pour donner un point de vue réfléchi ou réfléchissant leur place à un moment donné » (Mias, 2005c, p. 99). L'expérimentation concerne la représentation sociale du groupe idéal dont les nombreuses recherches menées montrent qu'elle se compose de deux principaux éléments centraux : l'égalité et la fraternité. Dans cette recherche, on fait varier le contexte d'évocation du groupe idéal : un groupe amical *versus* professionnel. Les résultats montrent nettement que les « sujets n'investissent pas les mondes proposés à l'identique : ils sont soit amis, soit collègues professionnels et de fait nuancent leur positions dans les réponses qu'ils fournissent » (p. 101).

diplôme ou encore aux résultats obtenus. Les repères, qu'ils soient individuels ou collectifs, se construisent à la fois dans une recherche de similarisation et de différenciation (Lipiansky, Taboada-Leonetti et Vasquez, 2013). L'identité constitue ainsi « un repère pour des personnes œuvrant dans un même champ professionnel car elle permet, "intra-champ", à la fois de s'identifier à des pairs tout en s'en distinguant, et "inter-champ" de marquer sa particularité par rapport à d'autres professionnels » (Mias, 2005c, p. 97).

Les représentations professionnelles, autre composante de la dimension repères, permettent de mettre l'accent sur cette distinction et cette spécification identitaire.

3.2.2.2.3 Représentations professionnelles

Nous resterons volontairement laconique dans la présentation conceptuelle des représentations professionnelles dans la mesure où une partie à part entière lui sera consacrée *infra*. Notre objectif ici consiste davantage à montrer en quoi ces représentations spécifiques peuvent constituer des repères dans le modèle de l'implication professionnelle.

Concept développé au sein de notre équipe par les travaux de thèse de Piaser (1999), les représentations professionnelles « sont des représentations sociales portant sur des objets appartenant à un milieu professionnel spécifique et partagés par les membres de la profession » (p. 105). Elles constituent ainsi une « classe particulière de représentations sociales » en s'en distinguant à partir de deux principaux éléments : les groupes observés et les objets concernés, appartiennent à la même catégorie d'activité professionnelle. A titre illustratif, l'objet « scolarité » pourra constituer un objet de représentation professionnelle chez des gestionnaires de scolarité, en revanche, pour ce même groupe, l'objet « cuisine » ne constituera pas un objet de représentation professionnelle puisque cet objet n'est pas saillant du point de vue de l'activité professionnelle, on évoquera plutôt ici un potentiel objet de représentation sociale. « Ni savoir scientifique, ni savoir de sens commun, elles sont élaborées dans l'action et l'interaction professionnelles, qui les contextualisent, par des acteurs dont elles fondent les identités professionnelles correspondant à des groupes du champ professionnel considéré, en rapport avec des objets saillants pour eux dans ce champ » (Bataille, Blin, Jacquet-Mias et Piaser, 1997, p. 62). Beauvois, sans faire directement référence au concept de représentations professionnelles, met en avant l'idée selon laquelle un même objet renverra à des significations différentes en fonction de la place depuis laquelle il est examiné. Il donne l'exemple suivant : « le muscle qu'observe un physiologiste est un autre objet de

connaissance que la pièce de bœuf que tâte mon boucher. La tonicité n'a pas d'équivalent en boucherie tout comme la tendreté n'a pas d'équivalent en physiologie » (Beauvois, 1994, p. 12). Le rapport particulier entretenu avec l'objet (le rapport professionnel notamment) engendre une connaissance spécifique de celui-ci.

Les représentations professionnelles constituent ainsi d'importants repères qui permettent à la fois le partage de cognitions spécifiques à l'intérieur du groupe professionnel (fonction cognitive), elles permettent également de se reconnaître et d'être reconnu par ceux qui n'exercent pas la même profession (fonction identitaire), de communiquer *via* un registre langagier spécifique (fonction de communication), et enfin, puisqu'en lien direct avec la pratique, elles constituent des grilles de lecture permettant d'orienter les conduites *a priori* et de les justifier *a posteriori* (fonction d'orientation).

De manière synthétique, nous dirons avec Mias que « les repères ont une fonction constructive et équilibrante dans la mesure où ils vont permettre d'orienter les conduites en fonction d'un passé commun et de valeurs partagées dans la revendication d'appartenance à un groupe social identifié et en évolution » (2005b, p. 112). Dans la complexité des données de l'environnement, les repères, qu'ils soient individuels ou collectifs, permettent ainsi d'éviter, ou tout du moins d'anticiper, le risque d'errance.

3.2.2.3 Le sentiment de contrôle (C)

Autre composante constitutive du modèle, le sentiment de contrôle définit « les choix propres du professionnel, ses autorisations à agir en évaluant et contrôlant ses actions dans un système d'actions collectives » (Mias, 2005c, p. 113). Cette dimension renvoie au sentiment que l'on a (ou pas) de maîtriser et de contrôler son environnement. « Illusion utile » telle que décrite par Mias (1998), ce sentiment est nécessaire à l'établissement d'un lien entre ses actions et leurs résultats, il permet à l'individu de se sentir à l'origine de ce qui lui arrive, responsable et responsabilisé. A l'extrême inverse, avoir le sentiment de n'être pour rien dans ce qui nous arrive, d'être impuissant devant la maîtrise de certains événements, peut aboutir à ce que Seligman (1975) nomme le *learned helplessness*, traduit par désespoir acquis ou impuissance apprise. Il en donne la définition suivante : l'impuissance apprise renvoie aux « conséquences négatives d'une expérience vécue par l'individu de la non-maîtrise de son environnement, conséquences se manifestant à trois niveaux : au niveau motivationnel, le sujet ne manifeste aucune motivation à contrôler la situation, ce qui entraîne une chute de ses performances ; au

niveau cognitif, le sujet est incapable d'établir un lien entre ses actions et leurs résultats : au niveau émotionnel enfin, le sujet étant dans un état de désespoir, de dépression » (cité par Dubois, 1987, p. 20)⁵⁷. Un déficit, voire une absence totale de sentiment de contrôle peuvent ainsi entraîner d'importantes conséquences allant jusqu'à réduire l'individu à une profonde détresse psychique.

Le concept de contrôle interne *versus* externe, développé par Rotter (1966), est particulièrement éclairant pour comprendre par quels mécanismes l'individu a tendance à croire que ce qui lui arrive est ou non sous son contrôle⁵⁸. L'auteur pose que :

« when a reinforcement is perceived by the subject as following some action of his own but not being entirely contingent upon his action, then, in our culture, it is typically perceived as the result of luck, chance, fate, as under the control of powerful others, or as unpredictable because of the great complexity of the forces surrounding him. When the event is interpreted in this way by an individual, we have labeled this a belief in external control. If the person perceives that the event is contingent upon his own behavior or his own relatively permanent characteristics, we have termed this a belief in internal control » (p. 1)⁵⁹

Pour revenir au modèle de l'implication professionnelle, cela revient à s'interroger sur les possibilités du sujet à établir un lien entre ses conduites et le renforcement obtenu. Le sujet

⁵⁷ L'expérience ayant conduit à la formulation de l'impuissance apprise a été réalisée avec des chiens, et avait pour objectif de montrer l'importance perçue par l'animal dans l'apprentissage de conduites instrumentales, à savoir, l'évitement de chocs électriques. Deux groupes sont alors constitués : un groupe où les chiens ne peuvent inévitablement s'affranchir des chocs (condition d'incontrôlabilité, groupe dépourvu de contrôle) et un groupe où les chiens avaient la possibilité d'y échapper (groupe avec possibilité de contrôle). Les résultats montrent que « des animaux préalablement exposés à des chocs électriques inévitables réalisaient de moins bonnes performances et se montraient plus passifs dans une nouvelle situation d'apprentissage d'évitement de chocs électriques, que des animaux n'ayant pas été exposés à l'incontrôlabilité » (Ric, 1996, p. 677-678). De nombreuses autres expériences ont été par la suite entreprises pour vérifier cette hypothèse chez l'être humain (notons que pour des raisons déontologiques, des ajustements méthodologiques ont été mis en place notamment en remplacement des chocs électriques !).

⁵⁸ Ce concept se distingue de l'attribution causale, puisqu'il permet de définir les dispositions internes *versus* externes d'un individu *a priori* (variable de personnalité), alors que le processus d'attribution causale renvoie à des explications *a posteriori* de l'action.

⁵⁹ Traduction proposée par Dubois (1987) : « Dans notre culture, quand un sujet perçoit un renforcement comme n'étant pas totalement déterminé par une certaine action de sa part, ce renforcement est perçu comme le résultat de la chance, du hasard, du destin ou, comme le fait d'autres tout-puissants, ou bien encore comme totalement imprévisible en raison de la grande complexité des forces entourant l'individu. Quand l'individu perçoit l'événement (il faut entendre le renforcement) de cette façon, nous disons qu'il s'agit d'une croyance en un contrôle externe. Si, au contraire la personne considère que l'événement dépend de son propre comportement ou de ses caractéristiques personnelles relativement stables, nous disons qu'il s'agit d'une croyance en un contrôle interne » (p. 34).

est-il pour quelque chose dans ce qui lui arrive ? Considère-t-il avoir une action propre sur le cours des événements ? Ou au contraire, se sent-il totalement extérieur à ce qui lui arrive ? Selon Mias (1998), l'absence d'un sentiment de contrôle, ce manque de maîtrise, « nuit à l'implication professionnelle (la transforme), provoquant de façon corollaire un comportement de retrait » (p. 128), pouvant traduire une forme d'implication passive, nous reviendrons sur ce point.

Finalement, la quête d'un sentiment de contrôle, aussi illusoire et subjectif soit-il, traduit une quête de reconnaissance intra et inter individuelle des capacités et compétences professionnelles. « Ce n'est qu'avec l'assurance de la reconnaissance (d'abord individuelle, puis "publique") de son efficience et par la confiance acquise en ses possibilités que l'individu pourra s'investir activement dans une action future » (Mias, 2014, p. 163).

Un parallèle avec le triptyque d'Ardoino (1993), agent-acteur-auteur, permet d'établir un lien entre le statut occupé par l'individu à un moment donné et dans un contexte particulier et sa capacité à se sentir responsable de ses conduites. Est-il agi ? Sujet-agissant ? Ou pleinement responsable et à l'initiative de ses actes ? Avant d'explicitier chacune de ces postures, notons d'emblée qu'elles ne s'excluent pas les unes des autres et qu'un individu peut être à la fois agent, acteur et auteur. « Le salarié qui vient demander une augmentation à son supérieur hiérarchique peut très bien se comporter en acteur conscient et réfléchi, voire en auteur responsable de sa démarche. Il n'en reste pas moins agent d'une mécanique, d'une dynamique sociale beaucoup plus large, par rapport à laquelle il ajoute, en termes de transversalité, son poids propre aux rapports de force institués, lui compris, par l'ensemble des agents concernés » (p. 21). Ainsi ces différents statuts sont-ils enchevêtrés et c'est en fonction de la position et du rôle que l'individu occupe dans l'organisation à un moment donné qu'il est possible de les distinguer.

- **L'agent** est agi par le système, il est déterminé par ses fonctions et n'a aucune marge d'initiative ou de responsabilité. Il correspond à une vision mécaniste où il « reste essentiellement agi par la finalisation ou par la détermination de l'ensemble » (Ardoino, 1993, p. 20). N'ayant aucune prise sur des événements dirigés depuis l'extérieur, il est un agent d'exécution assujéti par des contraintes externe, spectateur de la vie organisationnelle.
- **L'acteur**, lui, est pourvu d'une certaine conscience, il acquiert une part d'intentionnalité, il est capable de stratégie et est considéré comme co-producteur de

sens. Il interprète son rôle dans un cadre prédéfini. Dans cette perspective, l'acteur est « un agent autonome qui est capable de calculs et de manipulation et qui s'adapte et invente en fonction des circonstances et des mouvements de ses partenaires » (Crozier et Friedberg, 1977, p. 45). Ainsi, contrairement à l'agent soumis à un contrôle externe, l'acteur reconnaît cet extérieur où il pourra mettre en œuvre une part d'intentionnalité, il parvient à conjuguer les contraintes situationnelles et sa capacité à interpréter le rôle pour lequel il est mandaté.

- **L'auteur**, lui, « est le fondateur, le créateur, voire le géniteur [...] celui qui se situe, et qui est explicitement reconnu par d'autres, comme étant à l'origine de » (1993, p. 21). Témoinnant un fort contrôle sur ses prises de décisions et ses conduites, il en a la responsabilité et en revendique la paternité.

Le schéma suivant articule le triptyque d'Ardoïno (1993) avec le concept de contrôle interne *versus* externe proposé par Rotter (1966).

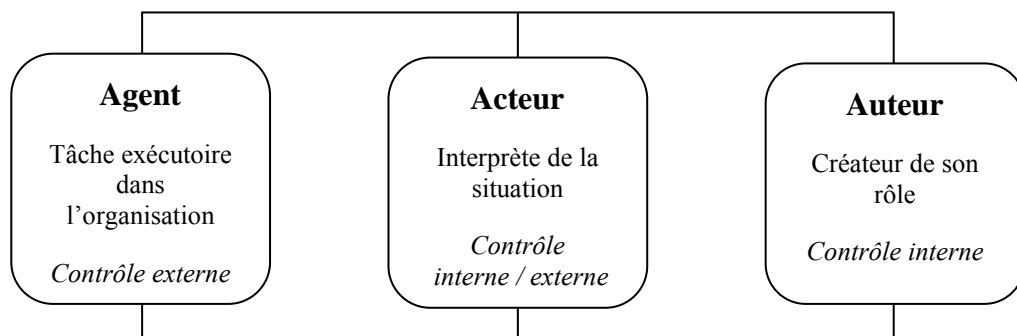


Figure 6 : Articulation entre les postures agent-acteur-auteur et le concept de contrôle (Mias, 1998, p. 141)

Sans contester ces propositions théoriques que nous partageons, nous soulevons toutefois quelques précisions sur le lien établi entre le statut d'auteur et le contrôle interne. Être en posture d'auteur, peut, dans certains cas, avoir des effets déstabilisateurs qui interrogent le sentiment de contrôle interne, notamment lorsque le sujet n'est pas habitué à occuper cette place d'auteur dans l'espace professionnel, c'est le cas des agents-administratifs participant à la recherche-action.

En effet, la démarche entreprise propose aux individus d'en être les auteurs en la co-construisant de façon ascendante. Nous avons déjà évoqué à plusieurs reprises la question de l'intériorisation de la démarche, il s'agira donc dans l'analyse des résultats de s'interroger sur le passage entre le statut d'agent qui leur est assigné et le statut d'auteur qui leur est proposé

dans le cadre de la cette démarche participative. Le passage d'un statut à un autre heurte-il les habitudes, vient-il déstabiliser les repères en place ? Et de façon corollaire, contribue-t-il à un flottement du sentiment de contrôle ? Ce point rejoint la question des effets « perturbateurs » de l'innovation évoqués *supra*. En déséquilibrant l'organisation en place, que produit l'innovation sur la dimension sentiment de contrôle ? L'introduction d'un changement dans un système pourra être vécue différemment selon les individus, elle peut générer de l'angoisse, une forme de désorganisation (entraînant une perte de sentiment de contrôle) ou à l'inverse, être en adéquation avec les attentes des individus (sentiment de contrôle maintenu). Nous retrouvons ici la nécessité d'un processus d'appropriation de l'innovation par les acteurs concernés, leur conférant ainsi la possibilité d'en être l'auteur. La notion d'Agency (South London and Maudsley NHS Foundation Trust and South West London & South West London and St George's Mental Health NHS Trust, 2010) peut être rapprochée de cette visée d'appropriation, en cela qu'elle renvoie à l'acquisition de la part des individus d'un sentiment de contrôle, impliquant à la fois auto-détermination, choix et responsabilité. Ces points seront analysés à partir des résultats de cette recherche.

Nous l'avons vu, l'implication professionnelle se structure autour de trois dimensions que nous pouvons synthétiser de la sorte :

- Le **sens**, les liens, la direction et la signification donnés à ses conduites, sous-tendus par un système de valeurs, construits dans l'interaction sociale et en lien avec les contextes dans lesquels ils sont immergés (*pliés dans*).
- Les **repères**, historiques, identitaires et représentationnels, permettant à l'individu de baliser le chemin parcouru et à parcourir, évitant ainsi le risque d'errance dans la complexité dans laquelle ils sont plongés quotidiennement.
- Le **sentiment de contrôle**, conférant aux individus le sentiment, illusoire mais nécessaire, de maîtriser l'environnement et permettant d'établir une liaison entre l'action et le résultat de cette action.

3.2.3 De l'interdépendance des dimensions du triptyque à l'expression de natures différenciées de l'implication professionnelle

Chaque dimension du modèle S/R/C a sa propre autonomie, ce qui nous a permis de les présenter distinctement, une à une. Parallèlement, chacune de ces trois composantes participe

de l'ensemble, chacune venant enrichir et nourrir l'autre. Cela revient à poser l'interdépendance des dimensions du modèle. Ainsi, si le sens donné aux actions dépend des repères, ceux-ci permettent également la construction du sens attribué aux conduites. Par ailleurs, si le sens dépend de la place revendiquée par le sujet dans l'espace professionnel, développer un sentiment de contrôle permet de donner du sens et des repères aux individus. Ainsi, la composition la plus « aboutie » de l'implication professionnelle serait obtenue par une forme « d'auto-alimentation, d'auto-régénérescence du système » (Mias, 1998, p. 142), synthétisée dans la schématisation suivante.

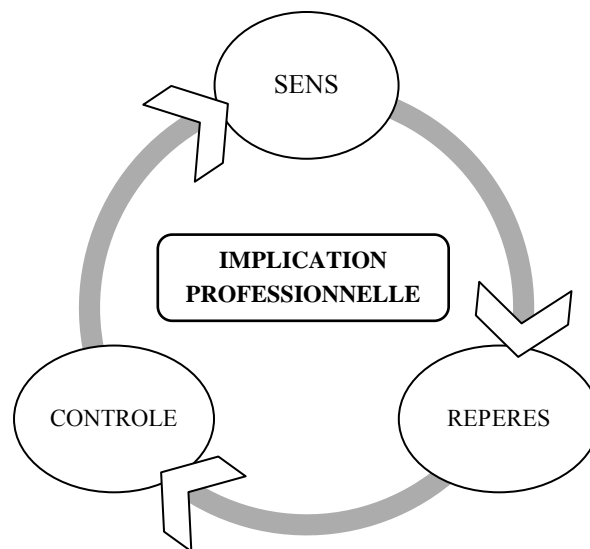


Figure 7 : Schématisation de l'interdépendance du système de l'implication professionnelle (Mias, 1998, p. 143)

Le modèle originel de l'implication professionnelle proposé par Mias montre qu'il n'existerait pas un ordre, une hiérarchie, entre les différentes composantes S / R / C. « C'est bien davantage leur contenu (et leur évolution) pour chaque individu et / ou chaque groupe qui vient colorer l'implication différemment » (2005c, p. 121). Des études ultérieures viennent toutefois nuancer ces propos. Une recherche expérimentale de Lac et De Zotti dans le domaine de la formation d'animateurs professionnels montre notamment que l'implication professionnelle s'organise autour des dimensions repères et sentiment de contrôle, le sens quant à lui, permettrait de cristalliser ces deux dernières. « Autrement dit, cette dimension sens n'existerait pas en tant que telle mais constituerait plutôt le centre signifiant de l'ensemble du système de l'implication professionnelle. Il est produit par les deux autres dimensions [...] en même temps qu'il participerait à la production des repères et du sentiment de contrôle. [...] L'implication professionnelle serait alors un modèle à deux dimensions avec le sens surplombant l'ensemble de ce système » (Lac et De Zotti, 2001). La question de la

hiérarchisation des éléments composant le modèle sera posée dans l'analyse de nos résultats, nous y reviendrons.

Un consensus est établi sur le fait que l'analyse de la présence et/ou de l'absence d'une ou de plusieurs des composantes du modèle permet de mettre en lumière un état particulier d'implication, des natures différenciées d'implication allant de la forme active à la forme passive.

3.2.3.1 Expression active *versus* passive de l'implication professionnelle

L'implication professionnelle peut s'exprimer soit activement soit passivement. Dans le premier cas, au moins une des trois composantes est présente et les professionnels expriment une implication différente selon le sens donné aux actions, selon les repères mobilisés et mobilisables, et relativement au sentiment qu'ils ont ou non de contrôler la situation dans laquelle ils sont inscrits. Dans le second cas, aucune des dimensions n'est présente (~~S~~~~R~~~~C~~). Les professionnels expriment une forme de retrait symbolique de la vie professionnelle, une attitude qualifiée «d'aquoiboniste» (Mias, 2005c), ou encore une forme d'absentéisme moral.

Les résultats de l'étude initiale (Mias, 1998) montrent que lorsque l'implication professionnelle s'exprime activement, elle n'est pour autant pas homogène puisque l'auteur distingue trois natures différentes d'implication professionnelle.

- «L'implication stratégique et émotionnelle» qui s'inscrit dans la globalité du triptyque (S R C) : ici, les professionnels expriment la volonté d'être acteurs de leur environnement professionnel qu'ils réussissent à s'approprier, et celle du plaisir trouvé dans l'exercice des activités à mener.
- «L'implication institutionnelle et idéologique» (~~S~~ R C) : l'implication est ici dépendante des contraintes qui viennent parfois s'opposer aux valeurs portées par les professionnels. S'ils font preuve d'une importante capacité de rationalisation et d'adaptation, ces oppositions semblent entraîner une perte de sens.
- «L'implication revendicative» (~~S~~~~R~~ C) : ici, la recherche du dialogue et de la reconnaissance est très présente. L'incompréhension du système entraîne le sentiment d'être tenu à l'écart, mis à distance. Si ces professionnels peuvent se sentir agis, ils gardent néanmoins la volonté de revendiquer leurs positions d'acteur, ils résistent afin de maintenir le lien et la rencontre leur permettant de défendre leurs prises de positions.

Si l'analyse des différentes dimensions permet de définir des états implicatifs particuliers, ceux-ci ne sont pour autant pas figés, mais s'inscrivent au contraire dans une dynamique.

3.2.4 L'implication professionnelle comme système dynamique

Nous l'avons développé, l'analyse du triptyque permet de mettre à jour l'intelligibilité des manières d'être et d'agir dans la sphère professionnelle dans un espace social (professionnel). Ces états implicatifs sont par ailleurs dépendants des ancrages psychosociaux des individus, mais également variables en fonction des contextes dans lesquels ils se trouvent. Ainsi les dimensions du modèle sont-elles modulables en fonction des contextes dans lesquels elles sont interprétées. Les individus sont inscrits simultanément dans des contextes allant du plus proximal au plus global. Mias (1998), distingue ainsi le *contexte objectif* renvoyant aux structures spatiales et temporelles, le *contexte organisationnel proximal*, renvoyant aux lieux de pratiques directes et aux groupes d'individus en interactions réciproques exerçant des fonctions différentes, et le *contexte institutionnel distal* qui fonde l'organisation symboliquement. L'implication professionnelle ne peut être appréhendée que dans l'analyse de l'interpénétration de ces trois « mondes » (1998, p. 221) inscrivant le contexte dans une complexité et une multiréférentialité qu'il s'agit de prendre en compte.

C'est précisément le caractère *dynamique* et *processuel* de l'implication professionnelle liée à ses contextes d'expression qui intéresse nos travaux. En effet, la mise en place d'une innovation qui, nous l'avons vu, entraîne inévitablement des perturbations dans l'environnement dans lequel elle est produite et insérée, et donc, une modification des contextes professionnels, entraîne-t-elle des variations, des modulations, dans l'expression de l'implication professionnelle des acteurs de cette recherche ? Il ne s'agit donc pas d'utiliser le modèle de l'implication professionnelle seulement pour décrire une professionnalité à un instant T, mais davantage dans le but de décrire un possible processus de professionnalisation (Lac, Mias, Labbé et Bataille, 2010).

3.2.5 L'implication professionnelle comme système surplombant

Avant de clôturer momentanément l'examen de ces propositions sur l'implication professionnelle, il semble intéressant de s'arrêter un instant sur le caractère *surplombant* du concept dans l'ensemble plus large de la situation professionnelle. Selon l'auteur,

« l'implication professionnelle serait un élément supplémentaire de la situation professionnelle, ou plus exactement un élément surplombant cet ensemble et représentant la source énergétique du système, le moteur en quelque sorte » (Mias, 1998, p. 90).

En reprenant la schématisation de la pensée sociale proposée par Rouquette (1998) et en la transposant au domaine particulier de la pensée professionnelle, l'implication professionnelle serait positionnée de manière à rendre compte de son caractère surplombant.

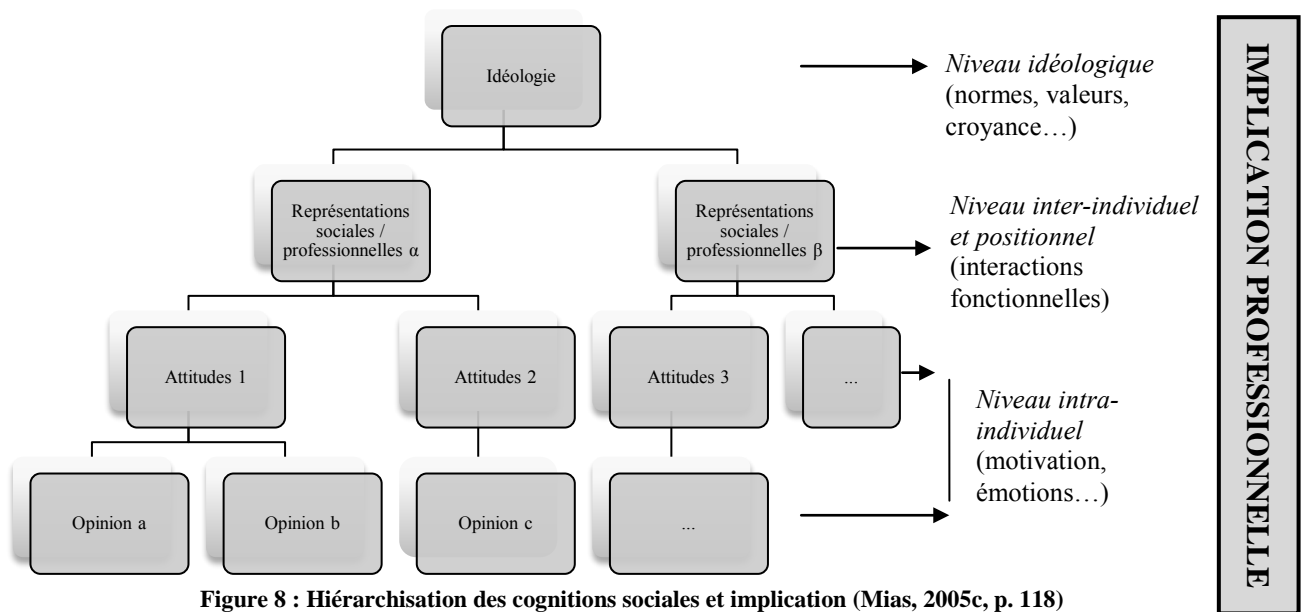


Figure 8 : Hiérarchisation des cognitions sociales et implication (Mias, 2005c, p. 118)

Selon Rouquette (1998), la pensée sociale s'organise autour d'une « architecture » qui ordonne l'ensemble des éléments la composant (à savoir : les opinions, les attitudes, les représentations sociales et l'idéologie) en fonction d'un critère de variabilité et de labilité. Cette hiérarchie « tient à la relation logique, de type génératif, qui permet d'emboîter ces différents niveaux » (Rouquette, 2009, p. 7). Ainsi, les attitudes rendent compte des opinions, les représentations sociales, quant à elles, rendent compte des attitudes, et c'est à partir des composants idéologiques, les plus largement partagés et stables, que se construisent les représentations sociales. Cette « architecture » de la pensée sociale et l'emboîtement de différents niveaux est ici mis en parallèle avec les différents niveaux d'analyse proposés par Doise (1982). En effet, dans une perspective d'intelligibilité de la complexité, l'auteur propose d'analyser les situations par une approche multiréférentielle à partir de quatre niveaux d'analyse. Le niveau *intra-individuel* (niveau psychologique, il s'agit de comprendre comment l'individu perçoit son environnement), *inter-individuel* (on s'intéresse ici aux

interactions sociales et interpersonnelles), *positionnel* (renvoyant aux positions sociales, statuts, fonctions et rôles des individus) et *idéologique ou institutionnel* (renvoyant aux valeurs, croyances...). Ces différents niveaux permettent ainsi, par le découpage de la réalité, d'analyser la complexité à partir d'angles spécifiques, tout en considérant l'interaction simultanée de ces différents niveaux.

Ces considérations nous amènent, avec Mias (2005c), à poser que l'analyse de l'implication professionnelle ne peut s'extraire de l'analyse du niveau à partir duquel on l'appréhende.

Etudier l'implication dans et par une approche plurielle, permet de « mettre en exergue les interactions entre des éléments ayant tous à voir avec la situation professionnelle c'est-à-dire des éléments interdépendants, ne prenant sens les uns que par rapport aux autres dans un espace spécifié et un temps délimité » (Mias, 1998, p. 90). Pour notre part, un focus sera fait plus spécifiquement sur les liens entre implication professionnelle, identité professionnelle et représentations professionnelles, ces dernières étant fondamentales dans la construction des repères.

Il s'agit donc de présenter plus précisément les concepts de représentations sociales et professionnelles.

3.3 Des représentations sociales aux représentations professionnelles

« Nous avons toujours besoin de savoir à quoi nous en tenir avec le monde qui nous entoure. Il faut bien s'y ajuster, s'y conduire, le maîtriser physiquement ou intellectuellement, identifier et résoudre des problèmes qu'il pose. C'est pourquoi nous fabriquons des représentations. Et, de même que, face à ce monde d'objets, de personnes, d'évènements ou d'idées, nous ne sommes pas (seulement) équipés d'automatismes, de même ne sommes-nous pas isolés dans un vide social : ce monde nous le partageons avec les autres [...] pour le comprendre, le gérer ou l'affronter » (Jodelet, 2014, p. 47).

3.3.1 Quelques repères socio-historiques

Afin d'introduire le concept de représentations sociales, nous proposons dans un premier temps d'en retracer les principaux éléments historiques. Ce passage par l'Histoire, et donc à travers elle, l'explicitation de l'évolution du concept, nous permet de poser des repères socio-historiques indispensables à la compréhension de son contexte d'émergence.

Le concept de représentations sociales trouve son essence dans la sociologie française du 20^{ème} siècle. C'est notamment à partir du concept de représentations collectives développé par Durkheim, que Moscovici va élaborer ce qui par la suite deviendra un des concepts nodaux de la psychologie sociale : les représentations sociales.

Durkheim développe en 1898 le concept de représentations collectives. Selon cet auteur, la société forme un tout, elle n'est pas la somme des individus qui la composent, et par conséquent, certaines formes de pensées collectives ne sont donc pas réductibles à la somme des pensées individuelles. Durkheim pose que les représentations collectives s'établissent par le biais d'une double séparation : d'une part, les représentations collectives se différencient des représentations individuelles, puisque celles-ci sont propres à chaque individu et se caractérisent comme étant extrêmement variables et éphémères. D'autre part, alors que les représentations individuelles découlent de la conscience individuelle, les représentations collectives trouvent leur terreau dans la globalité de la société.

La notion de représentations a par la suite été principalement utilisée dans le domaine de la sociologie, de l'anthropologie et de l'ethnologie, dans une visée essentiellement descriptive, où il s'agissait d'étudier les représentations collectives de communautés ethniques ou culturelles (on se réfère ici par exemple aux travaux de Lévy-Bruhl, 1922, Lévi-Strauss, 1962 ou encore ceux de Mauss et Karady, 1974).

Ce n'est qu'au début des années 1960 que Moscovici entreprend l'élaboration d'une « psychologie sociale des représentations » (Moliner et Guimelli, 2015, p. 15). S'il s'est largement inspiré de la conception durkheimienne dans la construction de la théorie des représentations sociales, cette dernière se distingue néanmoins des représentations collectives en plusieurs points. Moscovici va notamment considérer que « les représentations ne sont pas les produits d'une société dans son ensemble, mais qu'elles sont plutôt les produits de groupes sociaux qui constituent cette société » (Moliner et Guimelli, 2015, p. 15). De ce fait, il est ainsi possible que différentes représentations sociales d'un même objet puissent (co)exister au sein d'une même société. Par ailleurs, il va mettre en lumière l'importance des processus communicationnels dans l'élaboration des représentations sociales. Il montre ainsi qu'au travers de la communication et plus largement des interactions entre l'individuel et le collectif, « des croyances individuelles peuvent faire l'objet de consensus en même temps que des croyances collectives peuvent s'imposer aux individus » (p. 16).

C'est en étudiant comment le grand public s'est approprié le concept de psychanalyse que l'auteur élabore les bases conceptuelles de la théorie des représentations sociales (Moscovici, 1961). Comment une discipline scientifique et technique telle que la psychanalyse passe-t-elle dans le domaine du sens commun ? Comment les non-spécialistes se représentent-ils la psychanalyse ? C'est par le biais d'enquêtes ainsi que d'une analyse de la presse française que l'auteur cherche à repérer les logiques en jeu dans ces processus. « Il ne s'agissait pas de comparer la véracité et la justesse de ce que la société française des années cinquante retenait du corps déjà hétéroclite de la théorie psychanalytique, mais d'examiner la transformation, plus précisément la conversion, de la psychanalyse en système composite d'opinions et d'interprétation du réel » (Kalampalikis, 2013, p. 8). L'enjeu était donc de comprendre comment la science peut faire partie intégrante de notre mode de pensée, de nos pratiques quotidiennes et de notre langage, en somme, comment peut-elle se transformer en connaissance commune ou profane. A travers son œuvre, Moscovici cherche ainsi à définir la rationalité de cette connaissance profane. Delouée (2016) note par ailleurs que la thèse de Moscovici n'a pas été accueillie unanimement par la communauté scientifique, « un non-psychanalyste qui prend la psychanalyse comme objet et qui s'intéresse à la perception "déformée" qu'en a le grand public, voilà une position bien intrigante » (p. 49). Après les propositions théoriques de Moscovici en 1961, le concept de représentations sociales a souffert d'une période de latence avant de connaître un véritable développement dans les années 1980. Jodelet (2014) parle à ce propos « d'obstacles de type épistémologique » (p. 55) empêchant son déploiement, ceux-ci étant principalement liés au fait que la théorie des représentations sociales rompt avec les courants béhavioristes et individualistes dominants jusqu'alors. Cette rupture s'établit à *minima* sur deux niveaux :

1 : la prise en compte de la dimension symbolique et réflexive de la conduite humaine, qui, jusqu'ici, était répudiée par le modèle béhavioriste la considérant comme invalide dans la compréhension des conduites des individus. La théorie des représentations sociales abandonne la distinction classique entre le sujet et l'objet. Moscovici pose « qu'il n'y a pas de coupure entre l'univers extérieur et l'univers intérieur de l'individu (ou du groupe) » (1969, p. 9), de ce fait, le stimulus et la réponse fonctionnent ensemble, de manière indissociable. Cette absence de distinction entre le sujet et l'objet permet de poser que la réalité objective n'existerait pas en soi, mais que toute réalité est nécessairement représentée, appropriée et donc reconstruite.

2 : Le fait de légitimer l'étude du sens commun au sein d'une société où il est d'usage de penser que la science reste le seul détenteur de vérité. Si la connaissance de sens commun a longtemps été dépréciée, considérée comme ayant un caractère inférieur à la connaissance scientifique, les chercheurs s'intéressant aux représentations sociales en ont fait leur objet d'étude. Delouvée pose que « si la science et les connaissances scientifiques se transforment en se transmettant, si la connaissance populaire qui en résulte semble trompeuse, remplie d'imperfections, de contradictions, d'oublis, il n'en demeure pas moins qu'elle ne doit pas être ignorée ou rejetée. Elle fait partie de notre quotidien » (2016, p. 43). Selon Moscovici, le passage entre le domaine scientifique et celui des représentations sociales ne s'effectue pas linéairement mais il « implique une discontinuité, un saut d'un univers de pensée et d'action à un autre, et non pas une continuité, une variation du plus vers le moins » (Moscovici, 2004, p. 26). Ainsi, si cette connaissance de sens commun se distingue d'autres types de connaissances, telles que celles produites par la pensée scientifique, elle n'est pas moins légitime que cette dernière, les deux obéissant à des logiques différentes et à des modes de raisonnement spécifiques. « Le discours naïf donne priorité à la conclusion sur les prémisses. Au contraire du discours scientifique ou expert, qui envisagerait tous les aspects de la question avant d'avancer une réponse, le discours naïf part de la réponse et tente de la justifier (Moliner, Rateau et Cohen-Scali, 2002, p. 27). Puisque partagée de façon consensuelle, la connaissance de sens commun paraît alors irréfutable.

La levée de ces obstacles épistémologiques a permis à la théorie des représentations sociales de connaître un véritable rayonnement national et international à partir des années 1980, en raison notamment « de son importance dans la vie sociale, de l'éclairage qu'elle apporte sur les processus cognitifs et les interactions sociales » (Jodelet, 2014, p. 53). Il est désormais considéré comme une référence incontournable, non seulement en psychologie sociale, mais également dans de nombreuses autres disciplines. Jodelet parle à ce propos de statut *transverse*, « située à l'interface du psychologique et du social, la notion a vocation pour intéresser toutes les sciences humaines » (Jodelet, 2014, p. 57). Dans ce travail, nous mobilisons ce concept par une approche en sciences de l'éducation. Cette discipline, qui se caractérise elle aussi par une forme d'interdisciplinarité, de multiréférentialité dirait Ardoino (1993), offre, selon nous, la possibilité d'enrichir le concept de représentation tant d'un point de vue théorique que praxéologique, particulièrement lorsqu'il s'agit d'étudier les processus de transformation des représentations sociales du point de vue de la professionnalisation. Nous reviendrons sur ce point.

L'étude des représentations peut poursuivre différentes visées (Moliner et al., 2002) :

- Une visée *descriptive* : où l'objectif est de comprendre le contenu et la structure de la représentation étudiée, permettant notamment « de mieux communiquer avec le groupe porteur de cette représentation » (p. 29).
- Une visée *d'élucidation* : ici, l'étude des représentations permet de mieux comprendre une situation sociale donnée. Dans cette recherche nous cherchons à analyser les effets de la mise en œuvre de pratiques innovantes sur la dynamique représentationnelle et sur celle de l'implication professionnelle.
- Une visée *comparative* : où il s'agit de mettre à jour, soit les différences de représentations d'un même objet chez différents groupes (étude synchronique), soit, et c'est le cas dans cette étude, de comparer de façon diachronique, les représentations d'un même objet chez un même groupe mais à des temps différents. Dans ce cas « on parle d'étude "longitudinale". Sur le plan méthodologique, c'est la démarche la mieux adaptée à l'étude de l'évolution d'une représentation » (p. 39).

Dans cette recherche, l'étude des représentations de l'objet « *votre travail* » poursuit ainsi à la fois une visée descriptive, d'élucidation et comparative. Nous exposerons *infra* les outils méthodologiques utilisés pour y parvenir.

3.3.2 Les représentations sociales appréhendées comme une forme de connaissance sociocognitive et contextualisée

Parmi les nombreuses définitions du concept existantes, nous retiendrons celle de Roussiau et Bonardi (2001) qui posent « qu'une représentation sociale est une organisation d'opinions socialement construites relativement à un objet donné (présentant d'ailleurs un certain nombre de spécificités) ; que cette représentation résulte d'un ensemble de communications sociales (intra et intergroupes) qui permettent de maîtriser l'environnement (en orientant notamment les conduites) et de se l'approprier en fonction d'éléments symboliques propres à son ou ses groupes d'appartenance » (p. 19).

Ainsi, si les représentations sociales sont produites par les individus, ils ne le font pas de manière isolée mais bien au cours d'échanges, par et dans les processus communicationnels. Les représentations sociales constituent des réalités partagées, communes et communicables « elles apparaissent avec une consistance qui leur est propre, comme des produits de l'action et de la communication humaine » (Doise et Palmonari, 1986, p. 14). Elles sont des

organisations signifiantes permettant de rendre l'étrange familier, de donner sens à ses conduites. « Organisatrices de l'expérience, régulatrices de conduites, donatrices de valeurs, elles permettent la compréhension du monde par imputation et génération de significations » (Rouquette, 1998, p. 11). Elles couvrent quatre principales fonctions (Abric, 2011) :

- une *fonction de savoir* ou *cognitive* : grilles de lecture, elles permettent de comprendre, d'interpréter et d'expliquer la réalité. Nécessaires à la communication sociale, elles rendent possible l'échange social en définissant un cadre de référence commun et partagé. Elles « sont des formes de savoirs naïfs destinées à organiser les conduites et orienter les communications » (Moscovici, 2004, p. 252). Les représentations sociales sont inscrites *dans* le langage – les mots que nous employons sont imprégnés de ces représentations - et elles fonctionnent par ailleurs *comme* un langage – c'est à dire qu'elles fournissent des cadres pour pouvoir catégoriser l'environnement avec lequel les individus interagissent (Moliner et Guimelli, 2015, p. 26).
- Une *fonction identitaire* : elles permettent la sauvegarde du groupe par un double mouvement d'homogénéisation (élaborées collectivement, elles renforcent la cohésion du groupe) et de différenciation (dotées de significations spécifiques au groupe, elles permettent ainsi de se différencier des autres groupes par un processus de comparaison sociale).
- Une *fonction d'orientation des conduites* : elles sont un « guide pour l'action » (Abric, 2011, p. 18). Elles définissent la finalité de la situation et produisent un système d'anticipations et d'attentes. Elles sont prescriptives dans la mesure où elles définissent ce qui est socialement acceptable, désirable ou indésirable de faire dans une société ou un groupe donné.
- Une *fonction justificatrice* : *a posteriori*, elles permettent de justifier les comportements et les prises de décisions.

A partir des propositions théoriques de Moscovici, Moliner propose de définir des conditions d'existence d'un objet de représentations sociales. En effet, « s'il n'y a pas de représentation sans objet » (Jodelet, 2014, p. 54), il peut néanmoins y avoir des objets sans représentation, c'est-à-dire que certains objets n'ont pas suscité l'émergence d'une représentation dans un groupe social donné. Moliner distingue cinq critères à prendre en compte pour qu'un objet soit considéré comme objet de représentation (Moliner, 1996, Moliner, Rateau et Cohen-scali, 2002). L'objet doit être polymorphe, c'est-à-dire qu'il peut apparaître sous différentes formes.

La maîtrise notionnelle de cet objet composite apparaît alors importante pour le groupe concerné. Les représentations se construisant et évoluant par le biais de la communication collective, le groupe doit interagir et échanger effectivement à propos de cet objet. L'objet doit être porteur d'enjeux pour le groupe. En configuration structurelle, l'objet participe à la construction du groupe, il s'agit d'un enjeu identitaire. En configuration conjoncturelle, le groupe préexiste à l'objet de représentation, l'enjeu ici est de maintenir l'identité du groupe face à un objet nouveau et problématique (enjeu de cohésion sociale). Aussi, un objet de représentation est toujours inséré dans une dynamique sociale impliquant plusieurs groupes qui interagissent à propos de ce même objet, cherchant à se l'approprier pour maintenir l'identité ou la cohésion groupale. Enfin, pour qu'un objet soit objet de représentation, il ne doit pas être soumis à des instances de contrôle ou de régulation. Un système orthodoxe imposant le type de comportements à adopter ou fournissant un "prêt à penser" empêche l'élaboration collective des connaissances, et ne permet donc pas l'émergence d'un processus représentationnel.

L'objet « votre travail » étudié ici répond à ces différents critères. En effet, il est à la fois polymorphe, pouvant recouvrir des significations et des formes différentes, objet d'interactions au sein du groupe professionnel étudié, il a valeur d'enjeu identitaire puisque qu'il est intimement lié à l'existence du groupe (configuration structurelle), il représente par ailleurs un enjeu pour d'autres groupes professionnels (dynamique sociale) et s'il est soumis à certaines règles, il n'évolue pas pour autant dans un système orthodoxe.

3.3.3 Différentes approches dans l'étude des représentations sociales

Il existe différentes approches dans l'étude des représentations sociales. Ces approches, loin d'être antinomiques, doivent être comprises dans un rapport de complémentarité, elles renvoient à des nuances dans la manière d'aborder la théorie mais ne constituent pas en soi de divergences.⁶⁰

3.3.3.1 L'approche sociogénétique (Moscovici)

Moscovici (1961) s'est principalement intéressé aux conditions et aux processus impliqués dans la construction des représentations sociales. Selon l'auteur, l'émergence d'une représentation est toujours liée à l'apparition d'une situation nouvelle et inhabituelle dans laquelle le sujet ne dispose que d'une information incomplète et dispersée, c'est ce qu'il

⁶⁰ Même si nous le verrons, l'étude des représentations sociales peut susciter de vifs débats au sein de la communauté scientifique, ce qui participe à en faire un objet d'étude particulièrement stimulant.

nomme la *dispersion de l'information*. Face à ces lacunes, le sujet cherche à comprendre cet objet afin de le maîtriser, de le comprendre, il s'agit du phénomène de *pression à l'inférence*. La communication suscitée par l'émergence de ce nouvel objet amène les individus à sélectionner certains aspects saillants de l'objet, en fonction notamment de la position du groupe ou de sujet vis-à-vis de celui-ci. Il s'agit du phénomène de *focalisation*.

C'est donc à partir de ces trois phénomènes (dispersion de l'information, pression à l'inférence et focalisation) qu'une représentation va progressivement émerger. Mais ces phénomènes se développent eux-mêmes à partir de deux processus majeurs : l'objectivation et l'ancrage.

3.3.3.1.1 L'objectivation

Objectiver permet de rendre concret ce qui est abstrait, cette fonction rend intelligible ce qui au premier abord paraît insaisissable (Moscovici, 1961). Il s'agit de transformer des éléments théoriques et complexes en contenu figuratif et concret. L'objectivation s'effectue en trois étapes chronologiques :

- *une sélection et une décontextualisation de l'information* : il est impossible de prendre en compte la totalité des informations relatives à un objet, dès lors, l'individu va privilégier et sélectionner certaines informations au détriment d'autres. Les éléments sont ensuite dissociés du contexte qui les a produits, acquérant ainsi une autonomie plus importante, l'individu peut alors utiliser ces éléments dans des contextes très divers.
- *La structuration d'un noyau figuratif* : les notions clés de l'objet représenté sont réunies en un ensemble cohérent, concret, imagé et facilement mobilisable.
- *Une opération de naturalisation* : à ce stade, le schéma conceptuel et figuratif est transformé en objet du monde réel, permettant ainsi aux individus d'interpréter les éléments de leur environnement.

Ainsi, par l'intermédiaire d'une matérialisation du symbole en signe, l'objectivation permet à l'individu de faire coïncider une réalité à une abstraction, elle rend possible « l'inscription illusoire dans le réel d'une construction intellectuelle » (Moliner, 2001, p. 21).

3.3.3.1.2 L'ancrage

Les individus, en s'appropriant l'objet afin de le maîtriser, vont l'intégrer dans des catégories de savoirs préexistantes. « De même qu'elle ne vient pas de rien, la représentation ne s'inscrit pas sur une table rase. Elle rencontre toujours un déjà-là pensé, latent ou manifeste » (Jodelet,

2008, p. 381). Ce processus permet d'intégrer l'objet dans le système de valeurs et de normes du groupe. Jodelet parle « d'accueil notionnel », (2014, p. 73). L'ancrage a pour fonction « d'intégrer le nouveau dans l'ancien et de rendre familier ce qui est étrange » (Gigling et Rateau, 1999, p. 64), Doise et Palmonari (1986) parlent à ce propos de « domestication de l'étrange » (p. 23). L'ancrage permet ainsi à l'objet d'être assimilé et de devenir un système d'interprétation fonctionnel.

3.3.3.2 L'approche structurale (Abric)

Développée par Abric (1976), l'approche structurale s'intéresse davantage à repérer le contenu et la structure de représentations stabilisées plutôt que d'étudier la genèse des représentations. Dans une perspective structurale, une représentation constitue un ensemble organisé et hiérarchisé, c'est-à-dire que tous les éléments représentationnels n'ont pas la même importance. L'auteur définit les représentations sociales comme des organisations significatives structurées à partir de deux dimensions : un système central et un système périphérique.

3.3.3.2.1 Le système central

Le système central, appelé aussi noyau central, regroupe un nombre limité d'éléments qui vont donner sens et signification à la représentation sociale, ils constituent la « clé de voûte de la représentation » (Abric, 2011, p. 33). Il assure trois fonctions essentielles :

- Une *fonction génératrice de sens* : il donne la signification à la représentation, signification que les individus assignent collectivement à l'objet de représentation.
- Une *fonction organisatrice* : il détermine la nature des liens qui unissent les éléments de la représentation.
- Une *fonction stabilisatrice* : il préserve l'intégrité de la représentation et assure donc sa pérennité.

Le système central puise son origine dans un contexte global, « il est le fruit des déterminismes historiques, symboliques et sociaux particuliers auxquels sont soumis les différents groupes sociaux » (Moliner et Guimelli, 2015, p. 28). C'est le socle commun autour duquel s'organise une représentation sociale. Les éléments centraux sont les plus consensuels puisque déterminés par les valeurs et les normes du groupe. Ils évoluent de façon très lente, ce sont les éléments les plus stables, résistant le plus au changement, ils assurent ainsi la

permanence et la pérennité de la représentation. Toute modification du système central entraîne une transformation complète de la représentation sociale (Abric, 2011).

3.3.3.2.2 Le système périphérique

Dépendants du système central, le système périphérique constitue l'interface entre le noyau central et la situation concrète dans laquelle fonctionne la représentation. Davantage « en prise avec les contingences quotidiennes, [il] permet l'adaptation de la représentation à des contextes sociaux variés » (Moliner et Guimelli, 2015, p. 28). Il constitue la partie la plus accessible et concrète de la représentation, jouant à ce titre un rôle prépondérant dans la concrétisation de la signification de la représentation (Abric, 2011). Il assure trois fonctions :

- Une *fonction de concrétisation* : il joue un rôle fondamental dans le processus d'ancrage de la représentation dans la réalité, en fonction du contexte immédiat et relativement au vécu des individus. Il permet d'intégrer les expériences individuelles et personnelles des individus.
- Une *fonction de régulation* : plus souples que les éléments centraux, il va jouer un rôle de régulation permettant d'intégrer les nouvelles informations dans un contexte évolutif et mouvant.
- Une *fonction de défense* : c'est le "pare-choc" (Flament, 1987) du noyau central, il permet l'évolution d'une représentation tout en préservant l'intégrité du noyau central, évitant ainsi une transformation complète de celle-ci. Ainsi, la transformation et l'évolution d'une représentation reposera en premier lieu sur la modification des éléments périphériques.

« Le noyau central constitue, en quelque sorte, la tête ou le cerveau de la représentation, le système périphérique en constitue le corps et la chair » (Abric, 2001, p. 83). Ce double système permet de comprendre que les représentations sociales « sont à la fois stables et mouvantes, rigides et souples, [...] consensuelles et marquées par de fortes différences interindividuelles » (Abric, 2011, p. 38).

Ainsi, pour comprendre les représentations, Abric préconise d'effectuer un double travail : un repérage de leur contenu mais aussi celui de leur structure. L'approche structurale permet la formulation d'hypothèses relatives aux transformations et aux évolutions des représentations sociales, elle est à l'origine de l'utilisation de la méthode expérimentale dans l'étude des représentations. C'est notamment pour cette raison que nous avons privilégié l'approche

structurale dans l'étude de la représentation de l'objet « votre travail », celle-ci nous permettant de formaliser une étude comparative entre deux temps de recueil de données. L'objectif étant finalement d'analyser les potentielles transformations représentationnelles induites par la mise en place et la pratique d'une innovation, tant au niveau du contenu que de la structure de la représentation.

3.3.3.2.3 Une hypothèse alternative : remise en cause de la fonction génératrice de sens du noyau central

Suite aux propositions théoriques d'Abric concernant le noyau central, d'autres auteurs ont proposé des hypothèses alternatives quant à sa fonction génératrice de sens. Bataille (2002) s'interroge alors : un noyau peut-il ne pas être central ?

Les éléments centraux sont souvent abstraits, polysémiques, ils ont une forte valeur symbolique et une grande puissance associative, Bataille (2002) parle alors de « vide-trop-plein sémantique ». Cela le conduit à discuter l'idée selon laquelle le système central donnerait sens aux éléments périphériques. Il souligne qu'« un système simple de mots-valises constitue un formidable attrape-tout, surtout quand un système périphérique beaucoup plus complexe, dont chaque élément est concrètement signifiant mais susceptible d'arrangements locaux (les schèmes étranges de C. Flament), vient le spécifier en contexte proche » (p. 30). Il pose alors l'hypothèse suivante : « ce ne serait pas le noyau central qui déterminerait la signification des éléments périphériques, mais ce seraient les éléments périphériques qui détermineraient le sens du noyau central, parce que celui-ci, ayant plusieurs sens possibles (et étant central à cause de cette polysémie), n'en aurait finalement aucun, sauf celui d'en revêtir plusieurs » (p. 30). Si les éléments centraux sont « récepteurs de sens » les éléments périphériques quant à eux seraient « générateurs de sens ». Dès lors, Bataille considère la stabilité du noyau central dans sa capacité à être un « centre mobile » et à revêtir « une pluralité de centres selon les contextes et notamment les contextes d'interlocution » (p. 31). Les résultats des travaux de Moliner et Martos (2005a, 2005b) vont dans ce sens. Concernant le noyau central, ces auteurs préfèrent alors parler de « noyau matrice » (Moliner et Martos, 2005a, p. 3.11), celui-ci fournirait un « cadre notionnel générateur de consensus et intégrateur des différences individuelles » (p. 3.11).

3.3.3.3 L'approche sociodynamique (Doise)

C'est à partir du concept d'ancrage que Doise (1986) va développer une approche des représentations centrée sur l'insertion et l'appartenance sociale des individus. On s'intéresse

ici davantage aux divergences interindividuelles à propos d'un objet donné. Doise envisage les représentations sociales dans une dynamique sociale qui suscite des prises de positions spécifiques en fonction des ancrages psychosociaux des individus. Selon l'auteur, « les représentations sociales sont des principes générateurs de prises de positions liés à des insertions spécifiques dans un ensemble de rapports sociaux et organisant les processus symboliques intervenant dans ces rapports » (Doise et Palmonari, 1986, p. 85). Par ailleurs, l'auteur pose que la multiplicité des prises de positions individuelles est conditionnée par des principes organisateurs communs. Ainsi, cela permet de mettre à jour que des prises de positions peuvent diverger, tout en se référant à des principes communs et partagés. « Il s'agit alors d'établir des principes d'homologie entre les positions sociales des individus et leurs prises de positions de manière à faire émerger les principes organisateurs des représentations étudiées » (Moliner et Guimelli, 2015, p. 31). Ces principes communs et organisateurs agissent alors comme des métasystèmes, situés à l'articulation entre les dynamiques sociale et individuelle (Doise, 1990).

Cette sensibilité des représentations aux variations d'insertion sociale des individus a conduit des chercheurs à s'interroger sur les particularités des représentations véhiculées et construites dans des groupes professionnels.

3.3.4 Les représentations professionnelles

Le concept de représentations professionnelles est développé depuis une vingtaine d'années au sein de l'équipe REPERE⁶¹, puis plus récemment au sein de l'UMR EFTS⁶² de l'université Toulouse Jean Jaurès. C'est Piasser (1999) qui, dans sa thèse, a posé les jalons de ce cadre théorique.

3.3.4.1 Définitions et spécificités des représentations professionnelles

Les représentations professionnelles renvoient à des familles particulières de représentations sociales (Piasser, 1999). « Les représentations professionnelles sont des représentations portant sur des objets appartenant à un milieu professionnel spécifique et partagées par les membres de la profession. En se situant conjointement sur le versant du produit et sur celui du processus, elles constituent un élément de référence permanent grâce auquel les individus évoluent en situation professionnelle : opinions, attitudes, prises de position, etc. » (Piasser,

⁶¹ Représentations et Engagements Professionnels, leurs Evolutions : Recherche et Expertise.

⁶² Unité Mixte de Recherche Education Formation Travail Savoirs.

1999, p. 18). Elles ne concernent que des objets saillants pour le groupe professionnel qui les mobilise et dans lequel elles sont véhiculées, elles ne renvoient donc ni à des objets extérieurs au domaine professionnel, ni à des objets professionnels mobilisés par des sujets non-professionnels. Elles « sont donc doublement circonscrites : par la nature des objets qui les génère, par l'activité des sujets concernés » (p.18). Ainsi, les « "représentations professionnelles" [sont] les représentations (sociales, bien entendu) que construisent de leur activité professionnelle les acteurs de cette activité, en différence avec les représentations sociales (non professionnelles) que peuvent avoir formé de cette activité les acteurs sociaux qui n'en sont pas professionnels » (Bataille, 2000b, p. 181). Les représentations professionnelles se posent donc en termes d'enjeux identitaires, elles permettent l'identification à un groupe professionnel et la distinction d'avec d'autres groupes professionnels. Pour reprendre les propositions de Moliner (1996), elles évoluent dans des groupes ayant une configuration structurelle, dont l'identité dépend de ces objets de représentations professionnelles. « Partager un ensemble de représentations professionnelles permet à chaque membre d'une profession de mieux identifier son groupe d'appartenance et rend plus aisée cette reconnaissance pour des personnes extérieures à ces groupes » (Piasser, 1999, p. 20).

« Ni savoirs scientifiques, ni savoirs de sens commun » (Bataille, Blin, Jacquet-Mias et Piasser, 1997, p. 63), elles sont construites dans l'action et l'interaction professionnelle. Il ne faudrait toutefois pas envisager une rupture franche entre représentations professionnelles et sociale. En effet, ces deux ordres de représentation (sociale et professionnelle), coexistent, appuyant le fait que les représentations professionnelles se construisent toujours en référence à des cadres sociaux et institutionnels dans lesquels elles sont inscrites (Piasser et Ratinaud, 2010). Si les représentations professionnelles sont une classe particulière des représentations sociales, les secondes présentent toujours un caractère plus englobant que les premières. La schématisation suivante permet de repérer la porosité existante entre représentations sociales et professionnelles (Piasser et Bataille, 2013) :

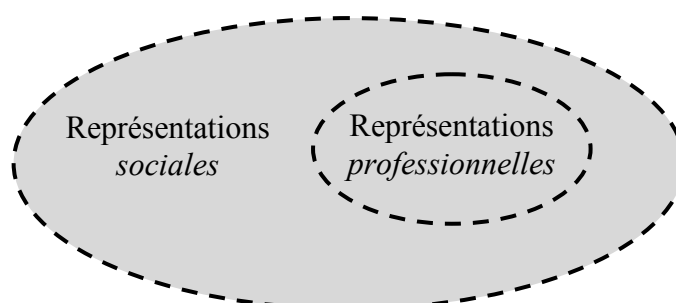


Figure 9 : Coexistence de deux ordres de représentations d'après Piasser et Bataille (2013)

Cette porosité permet notamment d'expliquer que le sujet professionnel peut, en fonction des contextes d'interlocution dans lesquels il se trouve, mobiliser l'un ou l'autre des registres représentationnels : « entre professionnels et à propos de questions pratiques, le propos sera systématiquement bien plus technique qu'à l'occasion d'une discussion entre un professionnel et un interlocuteur qui ne l'est pas » (Piasser et Ratinaud, 2010, p. 12). Cette capacité de modulation des échanges en fonction des contextes s'explique par ailleurs en termes de polyphasie cognitive (Moscovici, 1961). « Le recours à la notion de représentations professionnelles permet d'apporter une proposition supplémentaire de vérification de l'hypothèse de Moscovici sur la polyphasie cognitive en illustrant l'une des modalités de variation du contexte d'élocution (la situation professionnelle) » (Mias et Piasser, 2016, p. 322).

3.3.4.2 Eclairage sur le choix de l'objet de représentation « votre travail »

Dans cette étude, le choix de l'objet représentationnel « votre travail » correspond précisément à une variation du contexte d'élocution. En effet, de nombreux auteurs ont montré à travers leurs travaux qu'il existait au sein de la société une représentation sociale du travail (par exemple : Grize, Vergès et Silem, 1987, Salmaso et Pombeni, 1986, Flament, 1994, Flament, 1996, Vidaller, 2007, Labbé, 2013). Différentes études sur ce même objet montrent un *contenu* relativement similaire de la représentation sociale du travail mais une *structure* dynamique fluctuante en fonction des appartenances sociales et des insertions professionnelles des individus. Ainsi, on retrouve de façon assez commune (parfois en des termes différents) des éléments représentationnels liés à l'argent (gagner sa vie, salaire, rémunération...) au plaisir et aux aspects humains du travail (ambiance, fait partie de la vie, connaissances...) ainsi qu'aux éléments contraignants du travail (horaire, fatigue, obligation...), ces derniers étant d'ailleurs davantage saillants que les éléments positifs (Negura et Lavoie, 2016). En choisissant l'objet « votre travail » et non seulement « travail », nous invitons les répondants à se situer non plus dans un contexte social et général mais bien dans leur contexte professionnel. L'utilisation de ce mot inducteur permet ainsi d'inscrire concrètement le contexte d'interlocution au cœur de la situation professionnelle vécue.

Le choix de cet objet est également orienté par son caractère à la fois unificateur et surplombant.

- *Unificateur* : car il permet de rassembler l'intégralité de notre population. En effet, nous ne pouvons choisir un objet de représentation qui ne concerne qu'une partie de

l'échantillon (par exemple : gestionnaire de scolarité ou responsable administratif), mais il nous fallait au contraire un objet saillant pour l'ensemble de la population. L'objet « votre travail » constitue ainsi une forme de dénominateur commun au groupe étudié.

- *Surplombant* : Labbé (2013), dans son étude relative aux objets *travail, métier, profession* et *emploi*, pose l'hypothèse selon laquelle le travail renverrait à un objet surplombant du système. « Le travail est présent parmi les éléments cités pour Emploi, Métier et Profession, mais ces objets sont quasiment absents lorsqu'on évoque le travail. Ils entretiendraient donc une relation hiérarchique d'emboîtement : les représentations de l'Emploi, de Métier et de Profession seraient incluses dans celle du Travail » (p. 103).

Nous aborderons plus précisément les passages entre représentations sociales et professionnelles dans le chapitre dédié à la problématisation de la recherche, où nous développerons notamment les liens entre dynamique représentationnelle et processus de professionnalisation.

3.3.4.3 Caractéristiques et fonctions des représentations professionnelles

Les représentations professionnelles présentent plusieurs caractéristiques :

Elles sont *descriptives*, en ce sens qu'elles permettent la communication professionnelle entre les acteurs du champ professionnel concerné. Piasser note à ce propos que les représentations professionnelles caractérisent des objets que les professionnels ont structuré au fil de l'exercice professionnel, à ce titre, ils en ont une connaissance très fine pouvant renforcer le côté implicite de la représentation. Ces implicites permettent de « réelles économies dans l'échange [...] et rappellent de façon continue aux interlocuteurs qu'ils partagent le même entre-soi professionnel » (Piasser, 2014b, p. 275). Il s'agira donc pour le chercheur d'être particulièrement attentif et de ne pas se contenter d'expressions génériques, mais bien de repérer la signification des discours recueillis. Elles sont *prescriptives*, véhiculant des contenus normatifs, tout en laissant des marges de liberté que les professionnels peuvent investir en fonction des contextes d'exercice. Elles sont *conditionnelles*, le recours à tel ou tel type de connaissance, les prises de positions, sont tributaires du contexte dans lequel le sujet se trouve. Un sujet ne s'exprimera pas à l'identique si l'interlocuteur de la situation est un pair, un supérieur hiérarchique ou une personne extérieure au champ professionnel, il adaptera son mode d'expression verbale. Enfin, elles sont *évaluatives*, « elles expriment l'acceptable,

le correct ou encore le non-désirable voire l'interdit dans le groupe où elles circulent » (Mias et Piasser, 2016, p. 320).

Les représentations professionnelles occupent des fonctions identiques à celles des représentations sociales, celles-ci sont toutefois spécifiques au contexte professionnel. Ainsi la *fonction cognitive* permet aux professionnels d'un même groupe de partager les connaissances nécessaires à l'exercice de leur activité et permet également de formuler des réponses adaptées aux évolutions des pratiques et aux mouvements des situations professionnelles. Les individus disposent ainsi d'un « stock représentationnel » (Piasser, 1999) où ils peuvent puiser les références nécessaires. Elles ont une *fonction identitaire*, comme nous l'avons évoqué *supra*, elles permettent de s'identifier à un groupe professionnel à propos d'objets professionnels saillants. Dans le cadre des représentations professionnelles on préférera alors parler de construction d'une identité professionnelle (et non plus seulement sociale). Elles ont une fonction *d'orientation* des conduites, ce qui permet aux professionnels de pouvoir s'adapter rapidement aux situations nouvelles. Enfin, elles ont une *fonction de justification anticipée ou rétrospective des pratiques* permettant de valider ou d'expliquer des conduites professionnelles.

3.3.5 La dynamique des représentations

Les représentations sociales, et *a fortiori* professionnelles, sont des structures dynamiques, elles ont une histoire. Moliner (2001) synthétise les résultats de plusieurs travaux afin de mieux comprendre cette dynamique représentationnelle ; il distingue trois périodes dans l'histoire d'une représentation sociale : une phase d'émergence, une de stabilité et une de transformation.

3.3.5.1 La phase d'émergence (genèse)

Cette phase « se situe entre l'apparition d'un objet nouveau et problématique et l'apparition de savoirs stables et consensuels directement rattachés à cet objet » (Moliner, 2001, p. 248). Elle repose sur des processus d'échange et d'élaboration de connaissances à propos d'un objet pour lequel les individus ne disposent pas d'une information suffisante. Il est assez difficile d'estimer la temporalité de cette période, celle-ci étant intimement liée aux spécificités de l'objet et du groupe qui construit la représentation. Flament et Rouquette (2003) notent que « la double nécessité de pratiques afférentes et de communications correspondantes pour

qu'une RS⁶³ s'installe, impose une durée qui n'est pas négligeable » (p. 55). D'autres auteurs estiment que l'émergence d'une représentation ne requiert pas nécessairement un laps de temps conséquent. Une étude de Galli et Nigro (1989) montre en effet la rapidité (une quinzaine de jours) à laquelle la représentation de la radioactivité a émergé chez des enfants suite à l'explosion nucléaire de Tchernobyl. Ils concluent que « la construction d'une représentation sociale ne nécessite pas de longues phases de gestation car si les circonstances l'imposent, il suffit de peu de temps pour que les processus générateurs d'une représentation sociale s'accomplissent et, donc, les situations peuvent faire fonction de sélecteurs des objets en aidant, ou en inhibant, leur introduction dans le système des représentations d'un groupe social » (p. 433). Le « principe d'utilité » joue ici un rôle fondamental dans la genèse des représentations. Finalement « ce qui compte, ce n'est pas la durée en soi, mais les changements de significations qui ont lieu pendant ce temps » (Moliner, 2001, p. 51).

3.3.5.2 La phase de stabilité

Dans la phase de stabilité, la représentation devient un savoir consensuel et opérationnel. Les représentations se situant au cœur des interactions sociales, elles orientent et organisent les échanges inter-individuels et inter-groupeux, à ce titre, un changement dans la représentation peut s'avérer particulièrement coûteux, ce qui explique que « toute représentation sociale stabilisée est dotée d'une forte inertie » (Moliner, 2001, p. 35). Lorsque le noyau central se trouve face à une information contradictoire, les individus cherchent donc, par un principe d'économie cognitive, à préserver leurs représentations en mettant en œuvre des mécanismes de défense. Moliner (2001) en distingue deux : la *rationalisation*, qui consiste à minimiser ou à modifier la signification de l'information contradictoire, la *réfutation*, qui vise à ignorer ou décrédibiliser la contradiction en question.

Malgré le caractère éminemment stable d'une représentation, celle-ci ne peut néanmoins pas revêtir une structure rigide et immuable. En effet, les sociétés étant en perpétuelles mouvances et évolutions, les représentations doivent elles aussi évoluer, au risque sinon de perdre « leur pertinence et leur utilité » (Moliner, 2001, p. 38).

3.3.5.3 La phase de transformation

La phase de transformation intervient lorsque la représentation ne remplit plus ses fonctions. Lorsqu'elle se trouve confrontée à une situation qui la contredit, une phase de transformation peut être enclenchée. Selon Flament (2011), si la situation contradictoire est réversible, c'est-

⁶³ RS = Représentations Sociales

à-dire temporaire, les contradictions vont être gérées par le système périphérique et ne pas transformer la représentation. En revanche, le caractère irréversible d'une situation peut conduire à trois types de transformations :

Une *transformation résistante* : la situation contradictoire entraîne l'émergence de schèmes étranges (Flament, 1987), qui, s'ils ne sont pas trop importants sont gérés par la fonction de protection du noyau central du système périphérique. Le système central étant préservé, on préférera alors parler de « variations » dans la représentation, plutôt que de transformation à proprement parler (Gaffié, 2004). En revanche, si les schèmes étranges deviennent trop importants, ils vont alors saturer le système périphérique, finissant par atteindre le système central, entraînant par définition une transformation de la représentation.

Une *transformation progressive* : lorsque la nouvelle situation n'est pas totalement en contradiction avec le noyau central, la transformation va « s'effectuer sans rupture » (Abric, 2011, p. 287). Les nouvelles pratiques vont progressivement être admises par le noyau central, les éléments vont peu à peu fusionner avec les éléments centraux pour ensuite constituer un nouveau noyau et par conséquent une nouvelle représentation.

Une *transformation brutale* : se produit lorsque des nouvelles pratiques mettent directement en cause la signification centrale de la représentation, sans que les sujets puissent mettre en place des mécanismes de défense. Dans cette situation, le système périphérique s'avère être inopérant. « L'importance de ces nouvelles pratiques, leur permanence et leur caractère irréversible entraînent une transformation directe et complète du noyau central et donc de toute la représentation » (Abric, 2011, p. 287).

3.3.6 Facteurs d'influence de la dynamique représentationnelle

L'équilibre représentationnel peut être rompu sous l'effet de différents facteurs. Rouquette et Rateau (1998) soulignent que ces facteurs sont nécessairement externes, « une représentation n'évolue pas pour des raisons cognitives, *stricto sensu*, mais pour des raisons objectives dont

les variations au plan de la cognition sont des concomitants ou des effets » (p. 114). Nous nous intéressons ici au rôle des pratiques dans la transformation des représentations sociales⁶⁴.

3.3.6.1 Le rôle des pratiques sur la transformation des représentations sociales

A partir des fonctions des représentations sociales, il est établi que celles-ci sont des guides pour l'action, elles orientent les comportements et les pratiques. Abric, dans son ouvrage *Pratiques sociales et représentations* (2011), s'interroge alors : « si les représentations sociales déterminent les comportements, qu'en est-il de leur rôle dans l'élaboration des pratiques sociales effectives, c'est-à-dire dans les systèmes complexes d'actions socialement investis et soumis à des enjeux socialement et historiquement déterminés ? » (p. 12).

Selon Guimelli (2011), l'évolution des pratiques sociales et/ou professionnelles est « un déterminant puissant du changement d'état des représentations sociales » (p. 103). Flament (2011) synthétise la dynamique des pratiques sur l'évolution des représentations de la manière suivante :

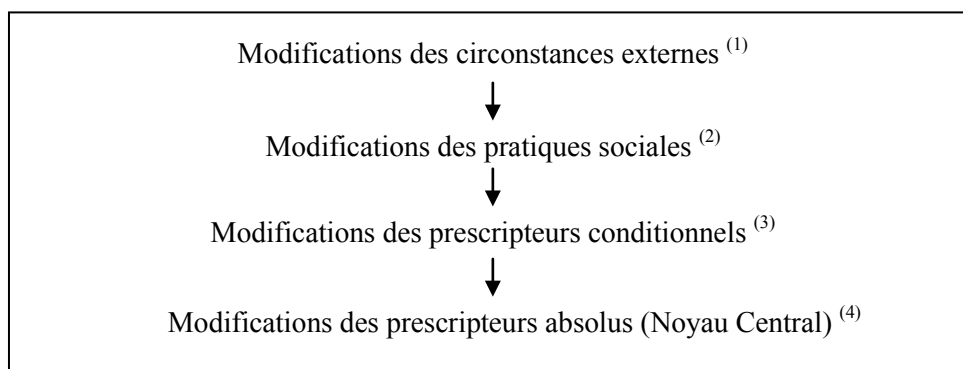


Figure 10 : Dynamique des pratiques et des représentations sociales (Flament, 2011, p. 62)

Les circonstances externes⁽¹⁾ renvoient à un changement de l'environnement social, pouvant impliquer une évolution des pratiques sociales⁽²⁾ afin que celles-ci s'adaptent aux changements des circonstances externes. Afin de maintenir une certaine cohérence entre les nouvelles pratiques et la représentation, ce sont avant tout les éléments périphériques qui vont

⁶⁴ D'autres chercheurs, inscrits dans l'entrée 3 « ProfessionnalisationS, EducationS » ont orienté leurs travaux sur les liens entre représentations et pratiques, en s'intéressant en particulier à l'influence des représentations sur les pratiques professionnelles et en analysant les continuités et les ruptures de la relation entre les deux termes (Trinquier, 2010). Trinquier établit alors quatre types de généralités professionnelles (implicite, congruente, convenue, contextuelle), permettant de repérer dans quels cas les représentations expliquent ou non les pratiques observées en situation professionnelle.

être modifiés ⁽³⁾ (prescripteurs conditionnels). L'accumulation des changements dans cette zone périphérique peut, par la suite, entraîner une modification des prescripteurs absolus⁽⁴⁾ (noyau central), et par conséquent, une transformation de la représentation sociale.

Rouquette et Rateau (1998) posent que pour que des pratiques soient source de transformation des représentations, elles doivent remplir trois conditions : elles doivent être *récurrentes*, *valorisantes* (matériellement ou symboliquement) et « leurs implications doivent apparaître comme *spécifiques* et *limitées* dans l'ensemble de l'univers social » (p. 115), c'est-à-dire qu'elles ne touchent pas, de manière évidente, à d'autres représentations.

3.3.6.2 Illustrations empiriques de l'interaction entre représentations et pratiques sociales

Une étude de Guimelli et Jacobi, (1989) illustre empiriquement les liens entre changement de pratiques et dynamique représentationnelle. Il s'agissait d'étudier les changements représentationnels suite à l'évolution du métier d'infirmière. Traditionnellement, la fonction infirmière se caractérise par l'exécution d'actes de soins prescrits par les médecins (rôle prescrit). Suite à l'évolution de cette fonction, les infirmières occupent par ailleurs un *rôle propre*, elles acquièrent une réelle autonomie et mettent en application leurs propres savoirs et compétences. Dans le cadre de la fonction infirmière, le *rôle propre* constitue ainsi une nouvelle pratique. Une étude comparative entre un groupe centré sur le rôle prescrit de la fonction (pratiques traditionnelles) et un groupe où des tâches relatives au rôle propre sont fréquemment mises en œuvre (nouvelles pratiques), permet de repérer que dans le second cas, ces nouvelles pratiques ont engendré une transformation au niveau de la structure de la représentation de la fonction d'infirmière (Guimelli, 2011).

Ces résultats mettent en évidence que si les représentations orientent et déterminent les pratiques, ces dernières jouent un rôle fondamental dans l'évolution des représentations sociales. D'autres travaux vont dans ce sens, citons par exemple ceux de Guimelli (1998) qui montrent que l'adoption de pratiques écologiques par des chasseurs modifie leurs représentations de la chasse, ou encore les travaux de Jodelet (1989) sur les représentations de la folie, qui montrent tout l'intérêt d'étudier les pratiques pour mieux comprendre et mettre à jour les éléments de représentation inaccessibles verbalement. En effet, certains éléments représentationnels ne sont jamais verbalisés (c'est par exemple le cas de la croyance selon laquelle la folie peut être contagieuse), ils ne peuvent donc être repérés que par une analyse fine des pratiques sociales.

Notons que les auteurs s'accordent à dire que pratiques et représentations « s'engendrent mutuellement » (Abric, 2011, p. 279). « On ne peut pas dissocier la représentation, le discours et la pratique. Ils forment un tout. Il serait tout à fait vain de chercher si c'est la pratique qui produit la représentation ou l'inverse. C'est un système » (p. 279). Ainsi « toute contradiction entre les représentations sociales et des pratiques amènent nécessairement la transformation de l'une ou de l'autre » (p. 288). Rouquette (2000), apporte néanmoins quelques précisions sur cet apparent consensus. Il précise qu'il « n'est plus exact de dire, sans autre précision, que "les représentations sociales influencent les pratiques et réciproquement", car il ne s'agit pas de réciprocité ; jusqu'à preuve du contraire, il convient de tenir les représentations pour une *condition* des pratiques et les pratiques pour un *agent de transformation* des représentations » (p. 137). Dans cette perspective, les liens entre pratiques et représentations ne sont plus appréhendés en termes de causalité circulaire mais plutôt en termes de corrélation.

Dans cette recherche, nous cherchons à repérer la dynamique représentationnelle en jeu suite à la mise en place de pratiques innovantes dans le domaine professionnel. Il s'agira plus spécifiquement de repérer, par le biais d'une étude diachronique en deux temps, les éventuelles transformations de la représentation professionnelle du travail (à partir du mot inducteur : « *votre travail* ») chez des professionnels œuvrant à la mise en place d'une démarche innovante dans leur contexte professionnel.

3.4 Éléments de synthèse

Ce chapitre avait pour objectif de présenter les différents cadres conceptuels qui permettront de construire notre problématique. En définissant conceptuellement l'innovation, il nous a été possible de mieux déterminer l'innovation dont il est question dans cette recherche, une innovation « exogène intériorisée » (Kaddouri, 1999), ayant principalement une visée de contestation. Portée par des acteurs qualifiés d'agents-exécutants, la démarche innovante, par sa forme ascendante, participative et co-construite dans le cadre d'une recherche-action, prend le contre-pied des modes de fonctionnement habituels de ces professionnels, nous amenant à la qualifier de « hors-norme ». Si cette innovation *venue d'en bas* cherche à contester l'institution, elle le fait nécessairement avec les moyens et les ressources de celle-ci. Ce point sera davantage étayé dans la problématisation de la recherche.

La présentation de l'implication professionnelle (Mias, 1998, 2005c) nous permet de situer nos perspectives théoriques au cœur d'un modèle tridimensionnel où l'implication, définie comme une manière d'être et de se conduire dans la sphère professionnelle, s'exprime

différemment en fonction des contextes dans lesquels les individus s'inscrivent. Dans cette recherche, nous cherchons plus précisément à repérer ces différentes manières d'être et de se conduire dans un contexte innovant. Enfin, la présentation des concepts des représentations sociales et professionnelles (Piasser, 1999), constitutifs de la dimension repères du modèle, vient enrichir sa compréhension, mettant notamment en lumière les liens d'interdépendance entre ces deux concepts qui se nourrissent et s'enrichissent mutuellement.

Chapitre 4

Problématisation et opérationnalisation de la recherche

*« La méthodologie est le pivot entre
problématique et production de données. Seule une condition de production des
données sur mesure, exhaustive et prenant en compte les différents aspects de la
problématique, est la garantie d'une recherche de qualité »*

(Moser, 2010, p. 166).

SOMMAIRE DU CHAPITRE 4

| | |
|--|------------|
| 4 CHAPITRE 4 : PROBLÉMATISATION ET OPÉRATIONNALISATION DE LA RECHERCHE | 161 |
|--|------------|

| | | |
|-----------|---|-----|
| 4.1 | PROBLEMATISATION DE LA RECHERCHE | 161 |
| 4.1.1 | <i>Innovation et administration : un paradoxe à dépasser.....</i> | 162 |
| 4.1.2 | <i>Innovation et institution : innover dans et avec l'institution en vue de la contester.....</i> | 165 |
| 4.1.3 | <i>Innovation, dynamiques implicationnelle et représentationnelle.....</i> | 166 |
| 4.1.3.1 | Innovation et dynamique de l'implication professionnelle | 166 |
| 4.1.3.2 | Innovation et dynamique des représentations professionnelles..... | 167 |
| 4.1.4 | <i>Innovation et stratégies identitaires.....</i> | 169 |
| 4.1.5 | <i>Innovation et processus de professionnalisation : une piste à explorer.....</i> | 172 |
| 4.2 | OPERATIONNALISATION DE LA RECHERCHE | 174 |
| 4.2.1 | <i>Engager à la participation, entrer dans un processus d'autorisation</i> | 174 |
| 4.2.1.1 | Retour sur les soubassements conceptuels et épistémologiques de l'engagement comportemental et de la communication engageante..... | 174 |
| 4.2.1.2 | Opérationnalisation de l'outil « communication engageante » lors de la présentation de la démarche..... | 176 |
| 4.2.1.3 | Résultats en termes d'engagement et de participation | 179 |
| 4.2.2 | <i>Etudier les dynamiques de l'implication professionnelle, des représentations professionnelles et de l'identité professionnelle à travers une étude diachronique.....</i> | 183 |
| 4.2.2.1 | L'entretien comme outil privilégié de recueil de données | 184 |
| 4.2.2.2 | Protocole d'entretien en deux temps pour une étude diachronique..... | 187 |
| 4.2.2.2.1 | Présentation des grilles d'entretiens | 188 |
| 4.2.2.2.2 | Outil de recueil des représentations professionnelles : les évocations libres et hiérarchisées | 192 |
| 4.2.2.2.3 | Eléments de présentation du contexte de recueil de données..... | 194 |
| 4.2.2.2.4 | Présentation de la population ayant participé aux différents entretiens | 196 |
| 4.2.3 | <i>Présentation des outils d'analyse des données</i> | 198 |
| 4.2.3.1 | Analyses multidimensionnelles : la Classification Hiérarchique Descendante..... | 199 |
| 4.2.3.2 | Repérer le contenu et la structure des représentations professionnelles : analyses prototypes | 201 |
| 4.2.3.3 | Analyse de similitude | 202 |
| 4.3 | ELEMENTS DE SYNTHÈSE..... | 203 |

4 CHAPITRE 4 : Problématisation et opérationnalisation de la recherche

4.1 Problématisation de la recherche

Ce travail de recherche s'attache à mettre en lumière les modes de fonctionnement d'un champ relativement peu étudié dans le domaine de la recherche : le champ de l'administration universitaire. Plus particulièrement, nous nous intéressons à **la dynamique de l'implication professionnelle (Mias, 1998) chez des professionnels engagés dans un processus d'innovation. Une attention particulière est portée sur les dimensions représentationnelle et identitaire du modèle.** C'est dans le cadre d'une démarche de recherche-action que nous choisissons d'ancrer notre étude, impliquant une perspective de changement co-construite. Notre problématique se construit autour de plusieurs *mises en dialogue* cherchant *l'articulation* entre théories et terrain. Une première réflexion nous amènera à poser le caractère paradoxal de l'innovation dans un champ historiquement caractérisé par la tradition et la résistance au changement. Il s'agit donc de chercher à dépasser ce paradoxe en levant certaines résistances affichées chez les professionnels. Dans une approche lewinienne (Lewin, 1964), et en prenant appui sur des outils de communication engageante (Joule et al., 2004), nous cherchons donc dans un premier temps à travailler dans et avec le groupe à décristalliser ces résistances, amenant alors la possibilité pour le groupe de professionnels d'entrer dans une démarche *d'autorisation* (Ardoino, 1990). Nous soulèverons ensuite un second paradoxe consistant à innover au sein d'une institution, en utilisant ses moyens, tout en cherchant à la contester et à l'adapter.

L'innovation sera ensuite mise en dialogue avec le concept d'implication professionnelle, puis avec celui de représentations professionnelles (Piasser, 1999), nous amenant à poser plusieurs hypothèses de travail qu'il s'agira de mettre à l'épreuve des faits dans l'opérationnalisation de la recherche, mais surtout à travers l'analyse des résultats obtenus.

Avec Kaddouri (1999), nous verrons ensuite que l'engagement dans l'innovation peut s'apparenter à une forme de stratégie identitaire que nous définirons.

Finalement, nous adopterons un regard surplombant concernant ces différentes mises en dialogue. Dans cette perspective d'articulation, l'innovation inscrite dans une recherche-action sera questionnée comme un possible facteur de professionnalisation.

4.1.1 Innovation et administration : un paradoxe à dépasser

Les dynamiques implicationnelles, représentationnelles et identitaires que cette étude cherche à mettre en lumière sont analysées à partir de la participation de professionnels à la mise en œuvre d'une innovation.

L'innovation dont il est question dans cette recherche renvoie à la mise en place d'une démarche ascendante co-construite dans le cadre d'une recherche-action visant l'objectif large d'améliorer les conditions de vie au travail : la démarche *MENDI*. Initiée au sein d'une UFR de l'université Toulouse Jean Jaurès dans un contexte institutionnel de restructuration importante, cette démarche se concrétise par diverses actions mises en place par ses participants.

Nous avons vu que l'originalité de cette démarche réside dans sa forme participative et co-construite, amenant les professionnels à changer de postures, ouvrant la voie au passage du statut d'agent-exécutant vers les statuts d'auteur et de co-auteur. En effet, si l'idée de cette démarche émane d'un responsable administratif de l'UFR, son contenu et sa mise en œuvre résulte de la volonté des personnels administratifs concernés (innovation exogène intériorisée). Le déroulement et les objectifs de la démarche sont dès lors construits par et pour le collectif de professionnels engagés dans cette dernière. Ils en sont les co-auteurs (Ardoino, 1993). On propose ainsi à des professionnels exerçant des fonctions « d'exécution » ou « d'application » d'être co-auteurs d'une démarche, de la co-construire tant sur le plan de sa forme que sur celui de son contenu. A ce titre, cette démarche prend le « contre-pied » des habitudes de fonctionnement classique de ces professionnels, leur donnant la possibilité de se placer dans une posture différente, celle d'auteur, en créant et en modelant un espace qui leur est propre. Cette démarche doit donc être regardée en contraste des pratiques habituellement mises en œuvre dans ce champ, puisque « c'est bien en opposition à des pratiques professionnelles considérées comme inopérantes et routinières que se construit le processus d'innovation » (Cros, 2007, p. 7).

Relativement à l'histoire de l'administration que nous avons esquissée (voir chapitre 2 : contextes de la recherche), parler *d'innovation* dans un champ largement inscrit dans la tradition bureaucratique ne semble pourtant pas aller de soi. Ardoino (1968), souligne à ce propos que l'administration fonctionne « selon les données de la tradition. [...], nous nous trouvons à la source d'une très forte résistance au changement, l'essentiel du travail administratif répugnant à l'improvisation, suspectant l'innovation. [...] c'est toujours le

dogmatisme et la normativité qui l'emportent au niveau des fondements » (p. VII). Selon Deroche (1966) l'administration comporte en son sein une dimension *mythique* renvoyant à « la routine d'une pensée sclérosée et figée qui s'oppose à tout progrès comme à tout dépassement. Les routines se chargent alors de matérialité et glissent peu à peu vers une cristallisation immuable. Le rite est fossilisé dès lors qu'il est devenu entièrement mécanique, c'est-à-dire qu'il ne laisse plus une marge de liberté aussi bien à l'homme qu'aux valeurs qu'il invoque ; qu'il nie en conséquence le libre arbitre et s'inscrit dans un déterminisme irréversible » (cité par Ardoino, 1968, p. XVII).

Paradoxalement, alors que la société est désormais soumise à un rythme accéléré de changement à tous les niveaux et l'université n'en est évidemment pas exemptée, la qualité essentielle de toute institution serait « sa capacité d'adaptation et de développement » (Crozier, 1966b). Le changement est une propriété inéluctable de nos sociétés modernes, Crozier (1979) évoque cette nécessité en rappelant que « la vie est changement et que, faute de changer on étouffe. On change pour vivre. Les organisations qui ne changent pas s'étiolent » (p. 260).

Concernant spécifiquement l'institution universitaire, alors qu'elle est décrite comme étant *en crise* depuis la fin des années 1940 (Bodin et Orange, 2013), elle est pourtant « exposée à des réformes régulières, [et]elle connaît des transformations objectives qui affectent les conditions de travail en son sein (qu'il s'agisse de celles des enseignants-chercheurs, des autres personnels de l'université ou des étudiants eux-mêmes) » (Bodin et Orange, 2013, p. 192). Si elle est régulièrement accusée d'être une « institution d'un autre temps » (p. 11), elle est pourtant constamment en mouvement, sujette à de multiples changements.

Relativement à l'administration, nous nous retrouvons alors face à un paradoxe : celui d'une administration qui est d'une part ancrée dans des traditions où tout changement semble difficile à mettre en place puisque « l'administration est l'antihazard. Elle est donc fondamentalement fermée au changement. [...] Tout doit passer par le canal des rites, recevoir la caution de l'habitude » (Ardoino, 1968, p. XII) ; et qui d'autre part nécessite une adaptation face aux mouvances et évolutions de la société, impliquant inévitablement sa transformation à plus ou moins grande échelle. Crozier (1979), en parlant du changement dans le champ administratif, exprimait ce paradoxe en soulignant que « s'attaquer à l'administration est à la fois indispensable et impossible » (p. 81).

C'est par une approche lewinienne du changement que nous cherchons à dépasser ce paradoxe. Il est assez commun d'attribuer la résistance au changement à des causes internes telles que la motivation, ou les traits de personnalité des individus, et donc de penser que pour impulser un changement il faudrait d'abord agir sur ces facteurs. Cela revient à penser que pour modifier les comportements il faudrait dans un premier temps modifier les idées des individus. L'approche que nous défendons dans cette thèse est toute autre. En effet, au lieu de cristalliser les professionnels dans une posture d'immobilisme et d'expliquer cette inertie par des éléments intrinsèques, nous proposons non pas d'agir sur ces éléments mais d'agir en premier lieu sur le contexte dans lequel ces professionnels évoluent. Cette proposition alternative nous amène donc à mettre en place un mode d'intervention centré non pas sur les caractéristiques intra-individuelles des professionnels mais davantage fondé sur le contexte dans lequel ils s'inscrivent. D'un point de vue théorique, cette manière de poser le changement est notamment basée sur la théorie de l'engagement comportemental, puis sur ses développements, la communication engageante. Il s'agit de considérer les liens entre idées et conduites dans une relation inversée en privilégiant le primat de l'action dans les processus de décristallisation des normes et valeurs véhiculées. Le groupe constitue à ce titre une voie privilégiée permettant de lever certaines résistances collectivement et historiquement ancrées, par un processus de « décristallisation-déplacement-recristallisation » (Lewin, 1964). Il s'agit notamment d'amener, par des procédures engageantes, les professionnels à *s'autoriser* (Ardoino, 1990). En effet, ce n'est qu'au prix de l'autorisation, c'est-à-dire « la capacité de se faire soi-même son propre auteur » (Ardoino, 1990, p. 200), que les professionnels pourront co-construire des savoirs partagés et élaborés collectivement. S'autoriser à innover, s'autoriser à *être* en recherche-action et à *faire* une recherche-action, en somme, s'autoriser à passer d'un statut qualifié *d'agent-exécutant* à un statut de *co-auteur* d'actions collectives. Nous proposons donc que les procédures engageantes puissent être un outil favorisant le premier pas (le premier acte) dans un processus d'autorisation, qui ne pourrait alors que s'accroître par la dynamique instaurée dans le groupe de professionnels concernés. Nous verrons plus concrètement dans la partie relative à l'opérationnalisation de la recherche, comment la communication engageante a été mise en place sur le terrain comme un « outil » au service de processus de conscientisation et d'autorisation (Ardoino, 1990).

4.1.2 Innovation et institution : innover dans et avec l'institution en vue de la contester

Nous avons vu que l'innovation, caractérisée ici principalement par une fonction de contestation de l'institution, a pour principal objectif d'adapter le système (cf. partie théorique relative à l'innovation). Elle renvoie à « une pratique visant plus ou moins directement à permettre à un individu – ou à un groupe d'individus- de prendre en charge un besoin social – ou un ensemble de besoins – n'ayant pas trouvé de réponses satisfaisantes ailleurs » (Chambon et al., 1982). En s'autorisant à devenir acteurs et auteurs de l'innovation, les professionnels cherchent donc à transformer un mode de fonctionnement jugé insatisfaisant où, agis par le système, ils explorent des stratégies leur permettant notamment d'affirmer une meilleure reconnaissance professionnelle à l'interne comme à l'externe. Cros (1993) souligne à ce propos que l'innovation comble surtout un « vide de signification » pour les individus qui s'y investissent. L'objectif n'est donc pas de révolutionner l'institution, mais plutôt de l'adapter afin que celle-ci réponde mieux aux besoins des professionnels. Selon l'analyse institutionnelle (Lourau, 1970, Monceau, 2012, 2008, 2003a), cette démarche peut faire émerger des tensions qui traversent les individus dans leurs rapports à l'institution. En prenant l'exemple de l'innovation pédagogique, les auteurs mettent en exergue les contradictions qui traversent les acteurs de l'innovation. Kaddouri parle à ce propos de l'innovation comme relevant d'un espace tensionnel (1999). En effet, si les acteurs cherchent à bousculer, contester voire transformer l'institution en place, ils le font inévitablement en utilisant les moyens et les opportunités de cette même institution. « Tenter de transformer l'institution c'est donc nécessairement le faire de l'intérieur » (Monceau, 2010, p. 15). N'est-ce pas le cas avec la démarche *Mendi* ? Les professionnels, à travers cette démarche innovante, ne cherchent-ils pas à contester l'institution tout en utilisant les moyens de celle-ci ? Le choix du nom de cette démarche en est un exemple particulièrement signifiant, puisque l'acronyme « MENDI » choisi pour dénommer cette démarche participative et innovante renvoie parallèlement à un des axes du projet d'établissement de 2012-2016. Par ailleurs, la démarche même de recherche-action, impliquant la présence du chercheur lui-même pris dans l'institution et évalué par celle-ci (cf. partie : L'analyse de l'implication du chercheur comme moyen de production de connaissances), souligne cette forme paradoxale d'agir, où les professionnels cherchent à contester et adapter l'institution à l'intérieur même de celle-ci, avec ses moyens et ses ressources. Dans un article de 2010, Monceau illustre clairement ce paradoxe :

« On n'échappe pas à l'institution [...]. Pour agir sur les institutions, il faut travailler à partir de ce qui nous relie à elles, nos implications. Les institutions sont avec nous en tous lieux car nous les transportons dans notre subjectivité même. Sans l'institution l'homme chute comme une marionnette sans fils ou bien, pour prendre une image différente, comme un corps sans squelette. L'institué n'est pas seulement ce qui nous empêche, nous contraint ou nous oppresse, c'est aussi ce qui nous tient debout et nous relie aux autres » (Monceau, 2010, p. 14).

Il serait dès lors vain de croire que l'on puisse agir sur l'institution à l'extérieur de celle-ci. Monceau (2010) précise ainsi que « c'est en construisant et en modifiant des dispositifs, dont des agencements du temps, de l'espace, des actes et des relations que l'on travaille l'institution. [...] Nous ne pouvons changer l'institution qu'en changeant notre manière de la vivre, d'y être impliqué » (p. 15). Il semble que la démarche innovante co-construite par les professionnels de l'administration concernés, a eu justement pour objectifs de penser et de vivre différemment l'institution.

4.1.3 Innovation, dynamiques implicationnelle et représentationnelle

En travaillant sur les fonctions de l'innovation, nous avons vu qu'innover c'est adapter le système à ses besoins, la visée adaptative de l'innovation entraînant dès lors des perturbations venant déséquilibrer l'état et l'équilibre du système existant.

Dans ce travail, les perturbations en question sont mises en lumière par l'analyse des dynamiques de transformation de l'implication professionnelle et des représentations professionnelles.

4.1.3.1 Innovation et dynamique de l'implication professionnelle

En reprenant la définition proposée par Mias (1998), l'implication professionnelle est une manière d'être et de se conduire dans un espace professionnel identifié. L'implication professionnelle s'exprime donc différemment en fonction des contextes professionnels dans lesquels les individus s'inscrivent. Ainsi, les trois dimensions qui structurent le modèle, sens, repères et sentiment de contrôle, sont modulables en fonction des contextes dans lesquels elles sont interprétées. Nous l'avons évoqué, il ne s'agit pas ici d'utiliser le modèle uniquement dans le but de décrire une professionnalité à un instant T, mais bien d'inscrire nos travaux dans une perspective dynamique et processuelle de l'implication professionnelle.

L'innovation, par sa fonction de perturbation, modifie inévitablement le contexte dans lequel elle est produite, insérée et appropriée. Dans notre cas, il s'agit donc de repérer si la modification, la perturbation du contexte professionnel suite à la mise en place d'une démarche participative et innovante inscrite dans le cadre d'une recherche-action, génère une dynamique de transformation de l'implication professionnelle. Plus particulièrement, **nous présumons que les trois dimensions, sens, repères et sentiment de contrôle, s'exprimeront différemment en fonction des nouvelles modalités de fonctionnement liées à l'innovation mise en place.** La mise en œuvre de la démarche innovante relevant d'un processus collectif, cette étude présente aussi l'originalité d'analyser la dynamique de l'implication professionnelle dans un contexte collectif, c'est-à-dire que cette dynamique ne doit pas être lue sur un plan individuel mais comme relevant d'un processus inscrit dans et par le collectif concerné.

Les résultats de la recherche-action doivent nous informer sur ce lien supposé entre innovation et dynamique implicationnelle. Il s'agira alors de mettre en lumière en quoi l'innovation perturbe (ou non) le sens que les professionnels donnent à leurs conduites professionnelles, recompose (ou non) les repères sur lesquels ils prennent appui pour évoluer dans la sphère professionnelle, a une incidence (ou non) sur le sentiment qu'ils ont de contrôler la situation dans laquelle ils évoluent. Cela nous conduit à poser une première hypothèse de travail que l'analyse des résultats permettra de mettre à l'épreuve des faits :

L'engagement de professionnels dans une démarche participative et innovante co-construite dans le cadre d'une recherche-action⁶⁵, entraîne des transformations au niveau de la dynamique de l'implication professionnelle. Il module les dimensions sens, repères et sentiment de contrôle.

4.1.3.2 Innovation et dynamique des représentations professionnelles

Les représentations professionnelles (Piaser, 1999), composante essentielle de la dimension *repères* du modèle de l'implication professionnelle, permettent d'enrichir le concept de

⁶⁵ Nous étudions donc ici les possibles transformations entraînées par la mise en place d'une **démarche participative et innovante co-construite dans le cadre d'une démarche de recherche-action**. Si le lecteur pourra trouver dans cet écrit différentes formulations pour décrire cette démarche, parfois exprimées à partir des qualificatifs « participative » ou « innovante », il s'agira seulement d'une manière plus « courte » de définir cette dernière, qui doit toujours être considérée dans son ensemble, à savoir, à la fois participative et innovante ET co-construite dans le cadre d'une recherche-action.

polyphasie cognitive (Moscovici, 1961) ; elles ancrent leurs spécificités au regard du contexte dans lequel elles sont mobilisées, et des objets auxquels elles se réfèrent : ici, le contexte et les objets professionnels. Véritables grilles de lecture, elles permettent d'appréhender et de partager l'environnement professionnel entre pairs. Abordées dans une approche dynamique, les représentations, si elles sont stables, ne sont pas pour autant immuables, elles ont vocation à évoluer et à se transformer au sein des groupes qui les mobilisent. En lien avec le caractère inévitablement changeant de la société que nous avons évoqué *supra*, si elles veulent préserver leur pertinence et leur utilité, les représentations ne peuvent revêtir une structure rigide, mais doivent bien au contraire s'adapter aux changements pouvant les affecter.

Dans cette recherche, nous cherchons à savoir si l'innovation mise en place constitue un changement suffisamment important pour induire une transformation de la représentation professionnelle de « leur travail »⁶⁶. Si ce questionnement trouvera des réponses lors de l'analyse des résultats, deux pistes théoriques nous amènent à construire cette hypothèse.

Premièrement, plusieurs travaux montrent le rôle des pratiques dans la transformation des représentations sociales ou professionnelles (Abric, 2011). Ainsi, l'innovation dont il est ici question impliquant des changements de pratiques ou tout du moins des changements de fonctionnements inscrits dans l'environnement professionnel, elle est susceptible d'entraîner des modifications représentationnelles.

Deuxièmement, à partir des travaux de Guimelli et Jacobi (1989), nous préposons que le statut d'auteur proposé dans le cadre de la démarche participative et innovante puisse être un facteur de transformation représentationnelle. En effet, dans leurs travaux princeps, les auteurs montrent que l'évolution de la fonction d'infirmière, passant d'un *rôle d'exécution* à un *rôle propre*, transforme la représentation qu'elles ont de leur fonction. Un parallèle peut être établi ici avec nos propres travaux. La démarche permettant d'ouvrir la voie au passage entre un statut d'agent-exécutant vers un statut de co-auteur d'actions collectives, nous pensons que ce changement de posture pourrait faire émerger une dynamique de transformation de la représentation professionnelle de leur travail.

Ces différents éléments nous amènent donc à poser la seconde hypothèse de recherche :

⁶⁶ Pour une meilleure fluidité de la lecture, nous traduisons ici le mot inducteur choisi pour les évocations libres et hiérarchisées : «votre travail ».

L'engagement de professionnels dans une démarche participative et innovante co-construite dans le cadre d'une recherche-action, entraîne des transformations au niveau de la dynamique représentationnelle de l'objet « votre travail » ; transformations repérées tant au niveau du contenu que de la structure de la représentation.

Ajoutons que si les représentations professionnelles interfèrent avec l'implication *via* la dimension *repères* du modèle, il ne s'agit pas d'appréhender les transformations implicationnelle et représentationnelle dans un changement linéaire, ni même dans un schéma de relation causale, mais bien au contraire en termes de processus. Nous ne cherchons donc pas à repérer si ce sont les représentations professionnelles qui sous-tendent l'implication professionnelle ou inversement, et donc si la transformation des unes induit la transformation de l'autre. En effet, au regard des éléments théoriques que nous avons exposés, qu'il s'agisse de la formation, de la transformation, de la circulation des représentations sociales et professionnelles, ou des différentes natures d'expressions de l'implication professionnelle, nous préférons parler en termes de va-et-vient permanents entre représentations et implications, toutes deux renvoyant *in fine* à des registres de connaissances coexistant et s'enrichissant l'un de l'autre dans une relation de complémentarité.

4.1.4 Innovation et stratégies identitaires

Afin d'étayer davantage encore nos *mises en dialogue*, nous nous interrogeons à présent sur les liens entre l'innovation et l'identité, autre composante de la dimension repères du modèle de l'implication professionnelle. Selon Kaddouri (1999), l'innovation n'est pas considérée comme un dispositif en tant que tel mais davantage comme un « espace signifiant dans lequel l'implication des individus concernés prend signification » (p. 106). Il précise que l'innovation peut être considérée comme le lieu d'expression de différentes dynamiques identitaires amenant les individus à mettre en place des stratégies identitaires. Notre exposé théorique sur la question de l'identité nous a conduit à dire que l'identité ne renvoie pas à un état figé, construit une fois pour toutes, mais qu'elle s'inscrit au contraire dans un perpétuel devenir, dans une dynamique prenant appui sur les possibles conflictualités de plusieurs de ses composantes. Ainsi, c'est par un jeu de tensions entre les multiples composantes identitaires des individus que ces dynamiques se constituent, pouvant notamment amener une interaction complémentaire ou conflictuelle entre « l'identité pour soi » et « l'identité pour autrui », entre « l'identité héritée et actuelle » et « l'identité visée » (Kaddouri, 1999, p. 106).

L'identité est ici considérée dans une perspective psychosociale, se situant « à l'articulation du système social et de l'individu, du social et du psychologique ; elle permet de lire, dans les comportements individuels ou collectifs, les diverses manières dont les acteurs "font avec" les déterminants sociaux » (De Gaulejac, Blondel et Taboada-Leonetti, 2014, p. 220).

Lorsque l'écart entre ces différentes identités est jugé trop important, les individus peuvent mettre en place des stratégies identitaires. Celles-ci désignent des mécanismes de défense, des ajustements, permettant notamment selon Malewska Peyre (1987) de faire face à une forme de souffrance résultant d'une image de soi dévalorisée. Le terme même de stratégie invite ainsi à poser que « la production de l'identité n'est pas un simple jeu de reflets, ou le résultat de réponses plus ou moins mécanistes à des assignations identitaires effectuées par autrui, mais qu'il entre une part importante de choix et donc d'indétermination quant aux formes des processus stratégiques » (Taboada-Leonetti, 2013, p. 49). On convoque ici la capacité des individus à être à l'initiative, acteurs et auteurs de stratégies dans la construction de leurs identités.

Les stratégies de transformations identitaires peuvent prendre plusieurs formes, l'une d'entre elles a particulièrement retenu notre attention. Selon Kaddouri (1999), elles peuvent s'opérationnaliser par l'implication dans l'innovation, cette dernière constituant dès lors un moyen potentiel de réduire l'écart jugé insatisfaisant entre l'identité actuelle et l'identité visée. L'implication dans l'innovation constitue à ce titre une forme de stratégie identitaire.

Nous souhaitons mettre en parallèle ces propositions avec notre recherche ; pour des raisons d'ancrage théorique, nous préférons néanmoins parler ici *d'engagement* dans l'innovation en référence à l'approche lewinienne proposée.

Au regard de l'histoire de l'administration, nous avons exposé la difficile construction de l'identité professionnelle chez les personnels administratifs. Difficultés rendues notamment saillantes par la multiplicité et l'hétérogénéité des fonctions qui les traversent, mais aussi par l'image négative à laquelle ils sont confrontés, l'histoire témoignant que la fonction publique et l'administration publique ont été soumises dès leurs débuts aux critiques des administrés. Crozier parle à ce propos de « dévalorisation générale des fonctions administratives dans l'échelle de prestige des professions » (1966a, p. 239), caractérisées par le prisme des privilèges et de l'inertie.

Les objectifs de la démarche *Mendi* semblent chercher, en partie, à contrecarrer ces aspects négatifs de l'identité héritée de l'administration. Visant à la fois une meilleure reconnaissance professionnelle des personnels administratifs et une plus grande synergie entre les différentes composantes d'une UFR qui peine à être nettement identifiée, cette démarche ne vise-t-elle pas finalement à réduire l'écart perçu entre une *identité héritée*, soulevant le sentiment de ne pas être suffisamment reconnu, et une *identité visée*, caractérisée par une meilleure reconnaissance professionnelle et une identification plus lisible de l'UFR ? L'innovation pourrait à ce titre venir contredire l'image d'une administration cloisonnée et immobile. La schématisation suivante résume cette proposition :

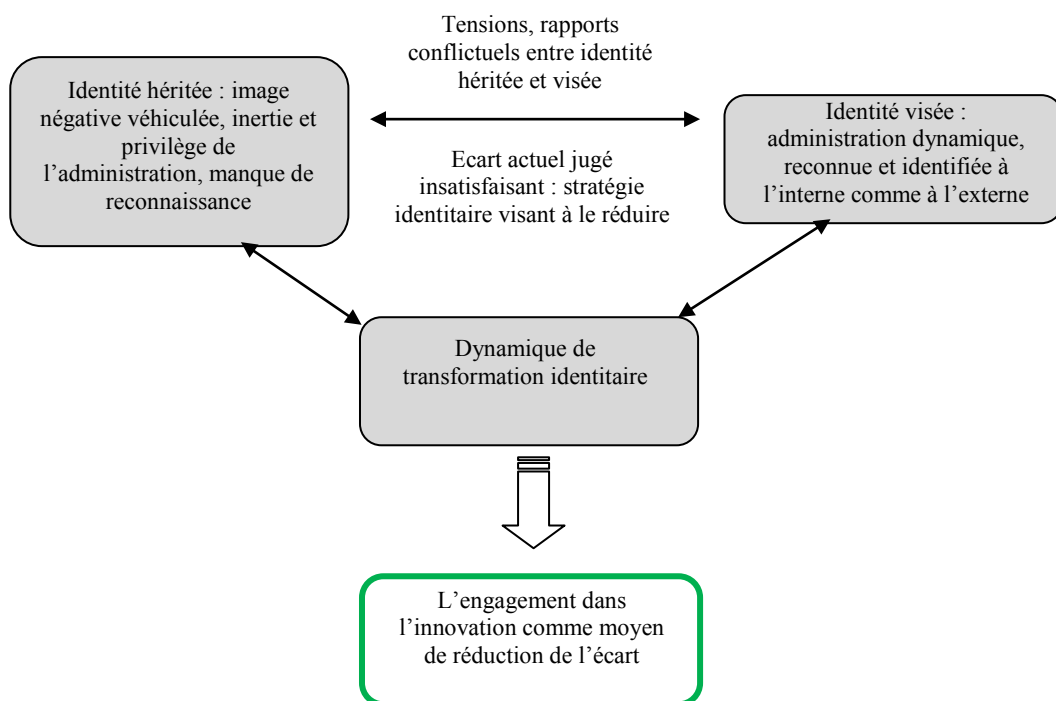


Figure 11 : L'engagement dans l'innovation comme stratégie identitaire (d'après Kaddouri, 1999, p. 109)

Si l'on part du postulat selon lequel l'engagement dans l'innovation peut relever d'une forme de stratégie identitaire, une troisième hypothèse de travail peut dès lors être formulée :

L'engagement de professionnels dans une démarche participative et innovante co-construite dans le cadre d'une recherche-action, entraîne des transformations identitaires chez les individus concernés.

Il s'agira donc de repérer dans l'analyse des résultats si un processus de transformation identitaire a été initié chez les professionnels s'étant engagés dans l'innovation.

4.1.5 Innovation et processus de professionnalisation : une piste à explorer

Nous souhaitons à présent articuler les différentes hypothèses que nous avons formulées dans une perspective surplombante. C'est à partir d'une articulation autour du concept de *professionnalisation* que nous poursuivons cet objectif. Plus particulièrement, nous souhaitons questionner la place et le rôle de l'innovation dans les processus de professionnalisation par une approche centrée sur les dynamiques des représentations professionnelles, de l'implication professionnelle et identitaire.

(Bataille, 2007b) définit la professionnalisation comme l'ensemble des « processus de construction permanente de la professionnalité » (p. 248). La professionnalité étant « un état, donc saisissable à un moment donné, des représentations, de l'identité, de l'implication et des pratiques professionnelles. Cet état constatable synchroniquement est en réalité dynamique diachroniquement » (p. 248). Le caractère dynamique de la professionnalisation est rendu possible par l'interaction entre différents processus permettant la construction et l'évolution d'une identité professionnelle (Lac et al., 2010). Les processus qui nous intéressent ici sont appréhendés par une focale sur les représentations professionnelles, l'implication professionnelle et l'identité professionnelle, ces trois processus étant par ailleurs intimement liés les uns avec les autres.

Relativement aux propositions théoriques basées sur les représentations professionnelles, les processus de professionnalisation se définissent par une transformation des objets de représentations sociales en représentations professionnelles, la technicité des objets, leurs enjeux, se spécialisent. La figure suivant schématise cette proposition de dynamique ouverte et permanente.

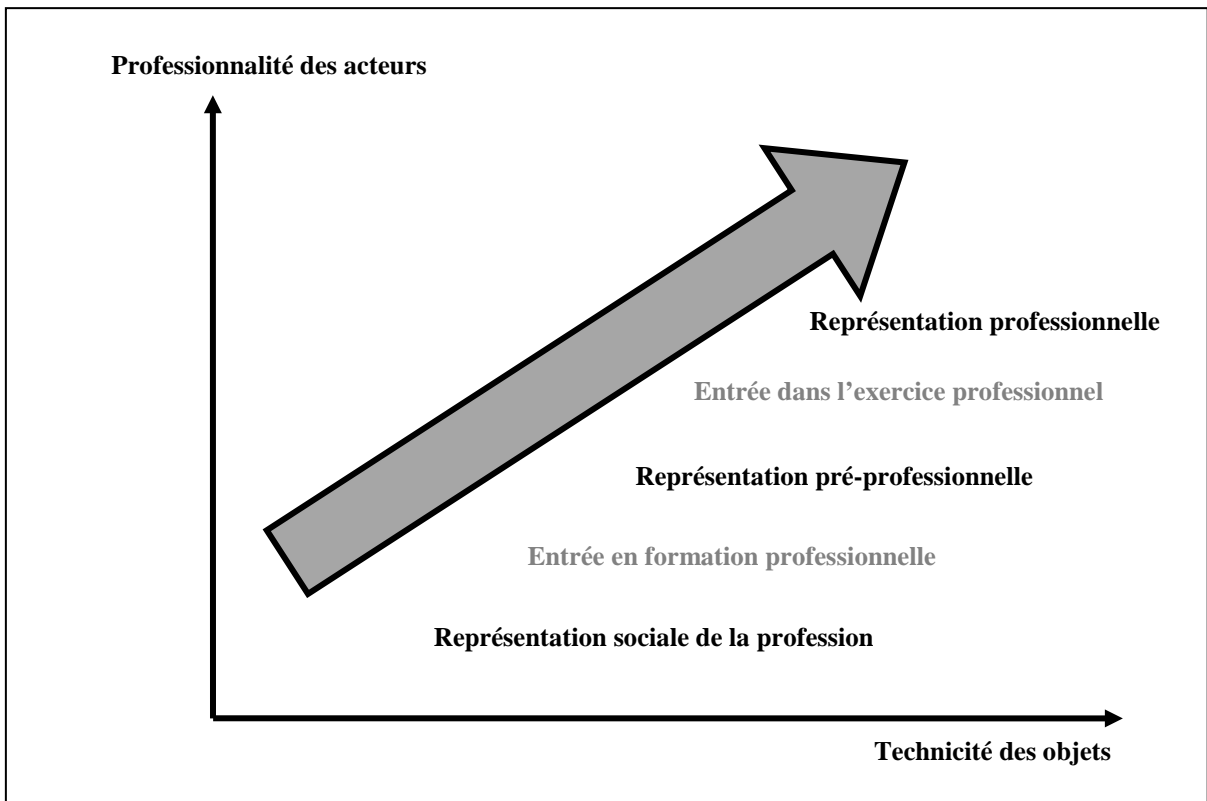


Figure 12 : Du passage des représentations sociales aux représentations professionnelles (Piaser et Bataille, 2013)

« Ainsi que les représentations socioprofessionnelles se forment (se trans-forment) au cours de la formation, les représentations professionnelles se forment (se trans-forment) au fil de l'exercice professionnel, dans l'affrontement de ses réalités, avec l'aide des collègues, et assez souvent de la hiérarchie, et quand c'est possible et que les formateurs connaissent leur métier, à l'occasion de sessions de formation continue » (Bataille, 2000b, p.185). Selon l'auteur, la dynamique ne se situe donc pas seulement entre le passage des représentations sociales vers les représentations professionnelles, mais ces dernières sont également en construction permanente, « enrichies de l'irremplaçable implication des expériences accumulées au fil du temps dans l'exercice professionnel » (Bataille, 2000b, p. 186), Ainsi, Bataille pose que « les représentations professionnelles de milieu ou de fin de carrière ont beaucoup évolué depuis le temps de leur début » (Bataille, 2000b, p. 186).

En considérant la professionnalisation comme le résultat « des processus à l'œuvre dans la formation et dans la transformation des représentations professionnelles (...) et de l'implication professionnelle » (Bataille, 2010, p.167), nous nous interrogeons sur le rôle de l'innovation dans ces processus. En effet, au regard de nos hypothèses, si l'innovation entraîne effectivement une dynamique de transformation représentationnelle, implicationnelle

et identitaire, nous pensons que cette dernière pourrait être considérée comme un potentiel facteur de professionnalisation.

Ces éléments de réflexion étant soumis et déduits de nos trois principales hypothèses, nous préférons ici parler d'une piste qu'il s'agira d'explorer au regard de nos résultats, plutôt que d'une hypothèse de travail à proprement parler.

Il s'agit à présent d'exposer les choix méthodologiques conduisant à l'opérationnalisation de cette recherche.

4.2 Opérationnalisation de la recherche

Nous proposons dans un premier temps d'exposer l'opérationnalisation de la communication engageante et ses résultats en termes d'engagement et de participation à la démarche innovante. Puis, après avoir rappelé nos principales hypothèses de travail, nous nous attacherons à repérer quelle méthodologie a été mise en œuvre pour y répondre.

4.2.1 Engager à la participation, entrer dans un processus d'autorisation

Après avoir rappelé les soubassements conceptuels et épistémologiques de l'engagement comportemental et de la communication engageante⁶⁷, nous exposerons concrètement comment ces techniques, considérées ici comme *outils* favorisant potentiellement l'entrée dans un processus d'autorisation, ont été opérationnalisées.

4.2.1.1 Retour sur les soubassements conceptuels et épistémologiques de l'engagement comportemental et de la communication engageante

Nous l'avons évoqué, les concepts d'engagement comportemental et de communication engageante s'inscrivent en rupture du sens commun, accordant le primat de l'action au sein des processus de changement. Selon ces théories, ce sont nos actes et la situation dans laquelle ils sont réalisés qui nous engagent dans une ligne de conduite, et nous amènent donc à persévérer dans celle-ci. Dans cette perspective, l'engagement est défini comme étant « le lien qui unit l'individu à ses actes et plus précisément, ses actes comportementaux » (Kiesler, 1971, cité par Joule et Beauvois, 2014, p. 70). Plus particulièrement et en lien avec la théorie de l'effet de gel proposée par Lewin, il s'agit d'établir un lien entre l'individu et les actes

⁶⁷ L'engagement comportemental et la communication engageante ont la particularité d'être tout à la fois des *théories* (on parle notamment de la psychologie de l'engagement) et des *outils* (on fait ici référence aux techniques d'engagement par exemple). C'est bien parce que nous les utilisons comme *outils* que leur présentation apparaît dans la partie relative à la méthodologie de la recherche et non dans la partie consacrée aux cadres conceptuels de la recherche.

générés par ses décisions, puisque la décision prise, les individus auront tendance à s'y tenir afin d'affirmer son caractère rationnel. « Tout se passe, effectivement, comme si la décision (notamment lorsqu'elle est prise en groupe) gelait le système des choix possibles en focalisant l'individu sur le comportement le plus directement relié à sa décision » (Lewin, 1964, p. 280). Ainsi les ménagères américaines ont-elles été engagées à cuisiner de bas morceaux de viande parce qu'elles ont émis un premier acte engageant : celui de discuter puis de décider collectivement de changer leurs habitudes culinaires en cuisinant des abats. Selon Beauvois et Joule (2014, 2009), plusieurs conditions favorisent la mise en œuvre d'une situation engageante. Pour qu'un acte soit engageant, il doit notamment être explicite, irrévocable, avoir un coût (cognitif ou comportemental) et des conséquences notables, être répété et être réalisé publiquement. A ces caractéristiques propres à l'acte réalisé, s'ajoutent des caractéristiques liées à l'attribution de l'acte : le sentiment de liberté. Pour qu'un acte soit engageant, ces auteurs préconisent que l'individu amené à le réaliser ait le sentiment de le faire librement. Considéré comme un facteur indispensable de l'engagement, le sentiment de liberté, très valorisé dans nos sociétés occidentales, amène l'individu à expliquer son comportement par des raisons internes (auto-attribution), favorisant l'établissement d'un lien entre ce qu'il est et ce qu'il a produit. Ainsi, sur la base des principes de dissonance cognitive (Festinger, 1957) et de rationalisation, les individus ayant réalisé librement un premier acte engageant, auront tendance à en (re)produire d'autres, parfois même bien plus coûteux que le premier.

La communication engageante (Joule et al., 2004, Bernard et Joule, 2004, Girandola et Joule, 2012), si elle s'appuie pleinement sur les bases théoriques de l'engagement comportemental, prend en compte une dimension jusqu'ici mise de côté : les processus communicationnels qui accompagnent les procédures engageantes. Concept interdisciplinaire, la communication engageante se situe au carrefour de deux principales théories : l'engagement comportemental et les théories de la persuasion. Ce concept est une construction née d'un processus de migrations conceptuelles issu de rapprochements disciplinaires entre la psychologie sociale et les Sciences de l'Information et de la Communication (Bernard, 2007). La mise en place des procédures de communication engageante peut être synthétisée par cette question : qui dit quoi, à qui, avec quel canal, en lui faisant faire quoi, avec quels actes préparatoires engageants ? (Joule et al., 2004). Le schéma classique de la communication initialement proposé par Lasswell (1948), se focalisait sur la source du message (qui), le contenu de celui-ci (quoi) et sa forme (le canal emprunté), conférant aux individus un statut de récepteur passif

du message. La communication engageante, en ajoutant un facteur comportemental (les actes préparatoires engageants) permettrait d'amener le destinataire du message à se placer dans un statut d'acteur et non plus seulement un statut de récepteur, augmentant ainsi la probabilité de le voir adopter les comportements recherchés. Dans sa forme d'application la plus simple, la communication engageante revient donc à « obtenir du sujet un acte préparatoire avant de l'exposer à une argumentation persuasive » (Girandola, Bernard et Joule, 2010, p. 225).

Dans le cadre de cette étude, nous utilisons ces outils afin d'amener les professionnels à entrer dans un processus *d'autorisation* (Ardoino, 1990). En effet, ce processus d'autorisation est rendu difficile par le statut d'agent-exécutant qui caractérise les fonctions des professionnels de l'administration et plus particulièrement les personnels de catégorie C, qui représentent la part la plus importante des personnels administratifs de l'université dans laquelle cette recherche-action se déroule. Ces procédures pourraient dès lors aider à lever des résistances, déverrouillant certaines réticences, afin de faire un premier pas (engageant) dans une démarche d'autorisation.

4.2.1.2 Opérationnalisation de l'outil « communication engageante » lors de la présentation de la démarche.

La communication engageante a principalement été utilisée aux prémises de la démarche, lors de réunions de présentation de cette dernière. Pour des raisons organisationnelles, nous avons effectué deux réunions de présentation identiques, tous les personnels ne pouvant se rendre disponibles au même moment. Nous avons alors pris soin de tenir le même discours et d'utiliser les mêmes procédures lors de ces deux rencontres.

L'objectif de ces réunions était de présenter la démarche « Mendi », ses objectifs et sa dimension participative et co-constructive. Elles étaient aussi l'occasion de présenter la démarche de recherche-action souhaitée. Pour ce faire, elles ont toutes deux été animées par le responsable administratif et financier de l'UFR concernant la présentation de la démarche en elle-même, et par moi-même concernant les aspects relatifs à la recherche-action. La première réunion a réuni 20 professionnels sur les 35 potentiels, la seconde, 6 professionnels.

Le responsable administratif de l'UFR, après avoir présenté le contexte de restructuration de l'université et la conjoncture actuelle réunissant pour la première fois tous les personnels administratifs de l'UFR dans un même et unique espace, présente la démarche « Mendi » et ses objectifs d'amélioration de la qualité de vie au travail. Il soutient que ces changements organisationnels pourraient être l'opportunité d'initier un changement en fédérant tous les

professionnels administratifs de l'UFR autour d'une démarche commune. La dimension participative et co-construite est présentée comme un élément essentiel de la démarche, celle-ci étant désormais « *entre leurs mains* », le responsable administratif prenant alors le rôle d'un « *facilitateur* », et précise qu'au sein de cette démarche chacun participe de façon horizontale, indépendamment de la hiérarchie des statuts. La présentation s'effectue à partir du pronom personnel « *nous* » afin d'asseoir la dimension collective de la démarche, le responsable administratif se présente d'ailleurs comme étant « *un parmi le nous* ».

La démarche de recherche-action est ensuite présentée comme une démarche intégrée à la démarche « Mendi ». Également participative, il s'agit de la co-construire au fur et à mesure des avancées de la démarche. Nous proposons que ses objectifs larges consistent à analyser les effets que ce type de démarche participative peut avoir chez les acteurs professionnels, leurs modes de fonctionnement et leurs représentations. La recherche-action est alors accueillie positivement par les professionnels qui y voient la possibilité d'avoir un « *regard extérieur* » permettant de « *voir les choses autrement* ».

Une fois les différentes présentations effectuées, nous demandions qui souhaitait prendre part à cette démarche. Afin de susciter le **sentiment de liberté**, nous ajoutions que la participation à cette démarche s'effectuait sur une base de volontariat et qu'il n'y avait par conséquent aucune obligation pour les personnels d'y prendre part. Afin d'obtenir un **engagement public**, autre condition d'engagement selon les propositions théoriques présentées *supra*, nous demandions enfin aux personnels intéressés, de le faire savoir à main levée.

Le caractère **important** de la démarche était mis en évidence par plusieurs éléments : la présence et la participation du responsable administratif de l'UFR, mais aussi le fait que cette démarche soit soutenue par la nouvelle direction de l'UFR (ce qui n'était pas le cas avec la précédente direction). Concernant la **répétition de l'acte**, il a collectivement été décidé que la démarche se caractériserait par une réunion mensuelle.

Afin d'asseoir le caractère participatif de cette démarche, nous invitions ensuite les professionnels à s'exprimer sur ce que signifiait selon eux les termes « bien-être au travail ». À tour de rôle ils inscrivaient sur un tableau les mots qui leur semblaient définir cette expression, puis dans une seconde étape, à partir de tous les mots inscrits, ils devaient en choisir un seul. Pour la première rencontre, le terme choisi collectivement par les participants à partir de l'expression bien-être au travail était le mot « épanouissement », lors de la seconde réunion, c'est le terme « bienveillance » qui a été choisi.

Les photos ci-dessous permettent de visualiser le travail effectué aux deux réunions lors de cette activité :

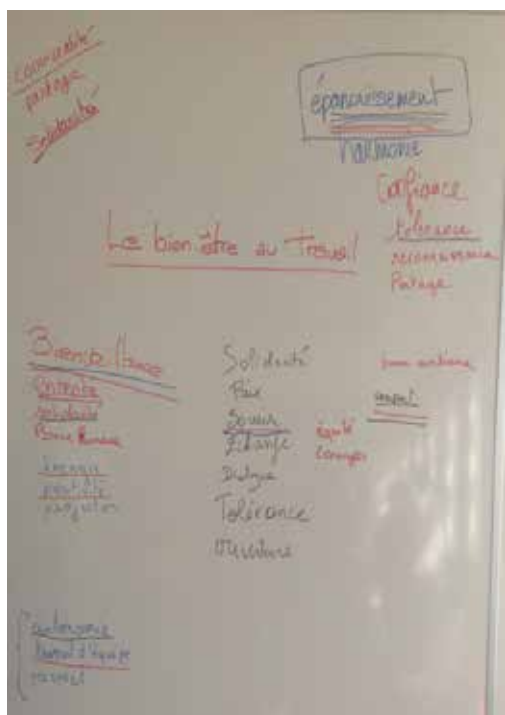


Photo 2 : Activité autour de l'expression "bien-être au travail", première réunion de présentation

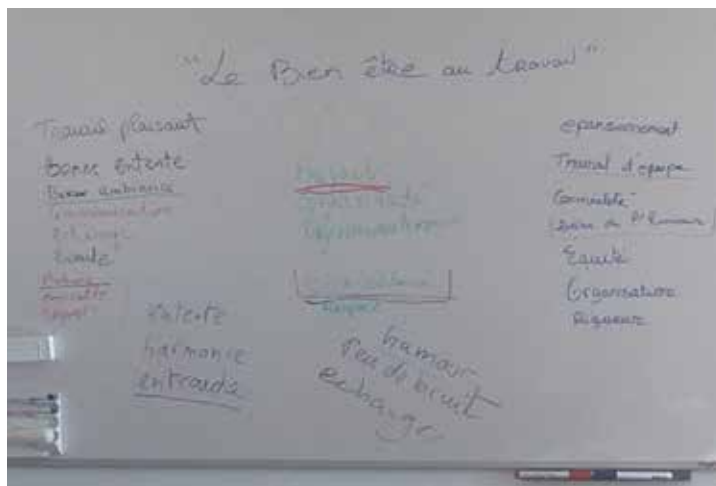


Photo 1 : Activité autour de l'expression "bien-être au travail", seconde réunion de présentation

Il a été collectivement décidé que la rencontre suivante aurait pour thématiques les deux termes choisis : l'épanouissement au travail et la bienveillance. Par la suite, la thématique et la date de chaque rencontre étaient collectivement décidées à la fin de chaque rencontre. La rencontre se terminait par un repas offert par l'UFR, ce qui permettait là encore de renforcer son caractère important. Par la suite, les repas qui suivaient chaque rencontre étaient organisés sous la forme d'une auberge espagnole, où chacun amenait un plat à partager. C'est précisément pour cette raison que les rencontres avaient lieu de 11h à 12h30, afin de pouvoir ensuite poursuivre les échanges entrepris, lors d'un temps convivial.

Si les outils théoriques proposés par la communication engageante ont été principalement mis en place lors de ces réunions de présentation, nous avons par ailleurs maintenu certaines conditions engageantes tout au long du développement de la démarche. Le caractère public de l'acte a notamment été opérationnalisé par la présence d'une liste des participants à chaque rencontre sur chacun des comptes rendus, ceux-ci étant envoyés à l'ensemble des personnels administratifs de l'UFR. De plus, cette démarche a bénéficié d'un rayonnement vers

l'extérieur, appuyant son caractère important et public, puisqu'elle a été présentée dans différentes instances de décisions (conseil d'UFR, Comité Technique, réunions « administration centrale et RAF »).

Regardons à présent les résultats en termes d'engagement et de participation suite à la mise en place de ces procédures de communication engageante.

4.2.1.3 Résultats en termes d'engagement et de participation

Rappelons que l'objectif n'était pas ici de tester expérimentalement les effets de la communication engageante sur la participation des professionnels à la démarche, mais davantage de l'utiliser comme un outil supplémentaire favorisant potentiellement l'engagement et permettant aux professionnels d'émettre un premier acte dans un processus d'autorisation.

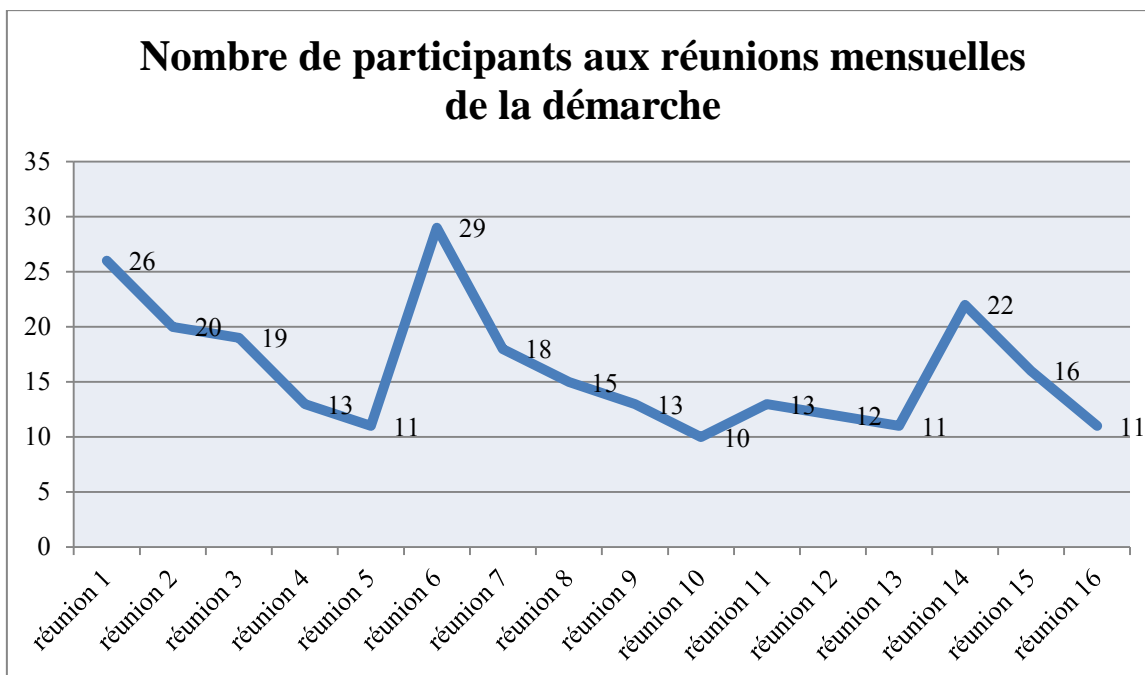
Lors des réunions de présentation, sur les 26 personnels présents, 24 se sont engagés publiquement à main levée à poursuivre la démarche participative présentée, soit un taux d'engagement de plus de 92 %. Toutes les composantes de l'UFR étaient alors représentées à ce moment-là. Le tableau ci-dessous synthétise la part de professionnels engagés lors des réunions de présentations de la démarche selon les composantes et services de l'UFR :

| Composantes | Nombre de personnes engagées lors des réunions de présentation |
|--|--|
| Services UFR | 7/8 87,5% |
| Géographie | 3/8 37,5% |
| Sciences de l'Education | 4/4 100% |
| Economie et Gestion | 3/3 100% |
| Sociologie Anthropologie ⁶⁸ | 4/7 57,14% |
| Math-Info | 3/5 60% |
| Total | 24/35 68,47 % |

Tableau 7 : Nombre de professionnels engagés dans la démarche par composante lors des réunions de présentation

Par la suite, le nombre de participants présents à chaque rencontre est représenté dans le graphique suivant :

⁶⁸ Au moment des réunions de présentation, l'anthropologie était encore associée à ce département.



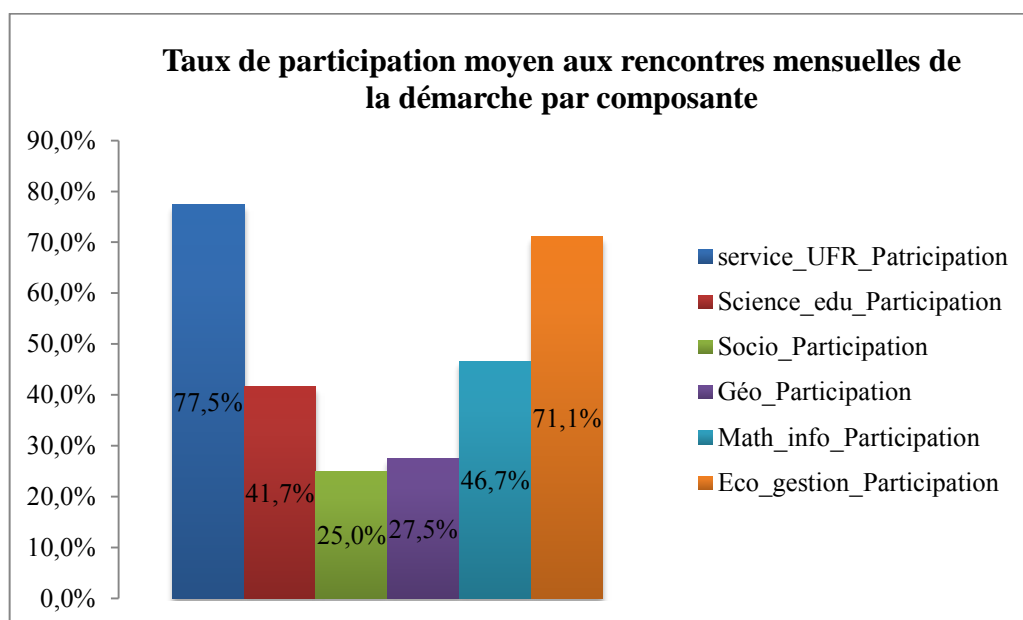
Graphique 9 : Courbe de participants à la démarche innovante

A la lecture de cette courbe de participation, on remarque d'emblée deux éléments : d'une part, les 24 professionnels⁶⁹ s'étant initialement engagés, n'ont pas tous maintenu cet engagement ; d'autre part, le nombre de participants est irrégulier selon les rencontres, celui-ci allant de 29 participants au maximum à 10 au minimum. On remarque deux principaux « pics » de participation, lors des 6^{ème} et 14^{ème} rencontres. Ces « pics » ne sont pas anodins au regard des thématiques traitées lors de ces deux rencontres : la première avait pour objectif de discuter d'une potentielle fermeture hebdomadaire des composantes de l'UFR dans le but de se rassembler et de réaliser des rencontres thématiques autour de sujets transversaux. La seconde correspondait à la première phase de restitution investigante concernant les résultats obtenus suite aux entretiens. Ces deux rencontres ont probablement suscité un intérêt particulier chez les professionnels. En effet, la fermeture hebdomadaire des services et composantes de l'UFR représentait un enjeu important, puisque cela impliquait un changement organisationnel, celui de fermer deux heures par semaine les services aux usagers. La restitution, quant à elle, était l'occasion de découvrir les résultats des entretiens menés dans le cadre de la recherche-action, nous reviendrons sur ces phases de restitutions investigantes dans le chapitre 6 de ce manuscrit.

⁶⁹ Sur les 24 professionnels, on compte 21 femmes et 3 hommes. La variable genrée ne sera néanmoins pas une variable discriminante dans nos analyses, elle ne sera pas prise en compte dans le traitement des données.

En moyenne, sur l'ensemble des rencontres, 16,18 professionnels ont pris part à la démarche, soit 46.2 % de l'ensemble des personnels administratifs de l'UFR concernés.

De manière générale, on remarque une participation en moyenne plus importante chez les personnels administratifs des services de l'UFR et au sein du département de sciences économiques et gestion, comparativement aux autres départements. En effet, en moyenne, 6,2 personnels des services de l'UFR sur 8 au total sont présents lors des réunions mensuelles, et 2,1 sur 3 pour les professionnels inscrits dans le département de sciences économiques et gestion (contre 1,6/4 en sciences de l'éducation, 2/7 en sociologie, 2,2/8 en géographie et aménagement, 2,3/5 en mathématique et informatique). Le graphique ci-dessous synthétise le taux de participation moyen aux rencontres mensuelles selon les composantes de l'UFR.



Graphique 10: Taux de participation moyen aux rencontres mensuelles de la démarche selon les composantes de l'UFR

Concernant l'importante participation des services de l'UFR, nous pouvons avancer l'hypothèse interprétative selon laquelle les personnels des services de l'UFR étant plus proches de la direction de l'UFR - à la fois géographiquement puisque situés dans le même couloir que le bureau du RAF de l'UFR, et statutairement, puisque le RAF représente la hiérarchie directe de ces professionnels, contrairement aux personnels des départements qui eux sont en premier lieu sous la direction du responsable administratif de département - l'engagement dans la démarche est davantage important. Concernant le département des sciences économiques et gestion, le nombre peu élevé de professionnels administratifs inscrits

dans ce département (3 professionnels au total) peut être un des éléments explicatifs (parmi d'autres) de leur engagement dans cette démarche.

On aurait également pu imaginer une corrélation entre le fait que le responsable administratif de département participe ou non à la démarche et le taux de participation à celle-ci selon les départements, ce n'est pas le cas. Ainsi, dans certains départements, alors que le responsable administratif ne prend pas part à la démarche, certains gestionnaires de scolarité le font, et inversement, alors que dans certains cas le responsable administratif de département, prend part à la démarche on constate parfois que peu de gestionnaires de scolarité participent aux rencontres.

Finalement, les procédures engageantes mises en place ont été partiellement efficaces, puisque nos observations montrent qu'un noyau de participants s'est formé, représentant 12 personnes venant quasi systématiquement aux rencontres. Autour de ce noyau, des professionnels participent de manière davantage ponctuelle, enfin, un certain nombre ne participent quasiment jamais aux rencontres mensuelles. Pour les 12 personnes venant systématiquement, nous pouvons penser qu'elles sont effectivement engagées dans la démarche participative et innovante mise en place. Si cet engagement peut être le résultat de procédures engageantes, nous pensons également que ces professionnels ont par la suite intériorisé cette démarche en s'appropriant les valeurs qu'elle véhicule et en la co-construisant collectivement. Dans cette perspective, l'engagement qui, dans un premier temps, pouvait relever d'un engagement comportemental, a ensuite été approprié et rationalisé attitudinalement, au point que ces derniers souhaiteraient que cette démarche soit développée dans d'autres UFR.

Concernant les professionnels n'ayant pas « maintenu » leur engagement dans le temps, nous pouvons avancer plusieurs hypothèses. Premièrement, nous ne sommes pas en mesure de savoir si effectivement les professionnels se sont sentis libres de participer à la démarche, compte tenu de l'investissement important de la hiérarchie dans cette dernière. Or, le sentiment de liberté semble être la condition la plus importante lors de la mise en œuvre de procédures de communication engageante, puisque c'est ce sentiment qui va justement permettre aux individus de rationaliser leur première décision.

Aussi, les travaux de Labbé (2005a) donnent à voir des pistes intéressantes relatives aux liens entre engagement et climat social. Les résultats de ses travaux montrent notamment que « les actions engageantes, si efficaces soient-elles, ne le sont plus si le climat social est ressenti

délétère par les sujets » (p. 195). C'est-à-dire que les potentiels effets de l'engagement sont annihilés lorsque le climat social est perçu négativement. Nous pourrions ici faire un parallèle avec nos propres travaux. Bien que nous n'ayons pas cherché à contrôler cet élément, il semble que les procédures engageantes aient été mises en place dans un contexte difficile, pouvant entraver l'établissement ou le maintien d'un climat social perçu positivement. En effet, il s'agissait d'une période où l'université entamait une politique de redéploiement de postes particulièrement importante au sein de l'UFR SES, entraînant de nombreux questionnements chez les professionnels mais aussi des craintes, celles d'être affecté ailleurs, sur un autre poste, dans une autre composante. Plusieurs pétitions ont notamment été élaborées dans le but de contrecarrer cette politique de redéploiement, et les personnels ont cherché à plusieurs reprises à rencontrer le président de l'université sur ces questions. A cette même période, la direction de l'UFR a démissionné et une nouvelle direction a pris place, pouvant venir déstabiliser les professionnels. Parallèlement, la campagne pour l'élection de la nouvelle présidence de l'université avait lieu. Les différents éléments évoqués peuvent à notre sens entraîner des tensions intra-individuelles mais aussi inter-individuelles, pouvant amener l'établissement d'un climat social instable et inquiétant, ou en tout cas, perçu par les professionnels comme tel. Si nous ne sommes pas en mesure d'affirmer la validité de cette hypothèse, les résultats des travaux antérieurs (Labbé, 2005a, 2005b), nous amènent à penser que l'efficacité des procédures engageantes a pu être « entravée » par le contexte particulier dans lequel elles ont été mises en place. Nous retrouverons d'ailleurs ces éléments dans la partie relative à la présentation des résultats, où plusieurs références au contexte sont évoquées dans les discours des professionnels participant aux entretiens.

Il s'agit à présent de nous intéresser plus particulièrement à la méthodologie choisie pour répondre à nos trois principales hypothèses de travail.

4.2.2 Etudier les dynamiques de l'implication professionnelle, des représentations professionnelles et de l'identité professionnelle à travers une étude diachronique

L'objectif poursuivi dans ce travail vise à repérer les potentielles dynamiques de transformation de l'implication professionnelle, des représentations professionnelles et de l'identité professionnelle suite à la mise en place d'une démarche participative et innovante.

Nous rappelons nos trois hypothèses de travail :

- ▷ L'engagement de professionnels dans une démarche participative et innovante co-construite dans le cadre d'une recherche-action, entraîne des transformations au niveau de la dynamique de l'implication professionnelle. Il module les dimensions sens, repères et sentiment de contrôle.

- ▷ L'engagement de professionnels dans une démarche participative et innovante co-construite dans le cadre d'une recherche-action, entraîne des transformations au niveau de la dynamique représentationnelle de l'objet « votre travail » ; transformations repérées tant au niveau du contenu que de la structure de la représentation.

- ▷ L'engagement de professionnels dans une démarche participative et innovante co-construite dans le cadre d'une recherche-action, entraîne des transformations identitaires chez les individus concernés.

C'est par le biais d'un recueil de données par entretiens que nous avons choisi de travailler ces hypothèses.

4.2.2.1 L'entretien comme outil privilégié de recueil de données

Faisant partie des méthodes dites *qualitatives*, l'entretien a longtemps été considéré comme faisant partie des « parentes pauvres de la recherche scientifique, dévalorisées parce qu'elles ne répondaient pas aux critères empruntés aux sciences dures et naturelles » (Jodelet, 2003, p. 139). Considérant que les modèles offerts par les sciences physiques « ne pouvaient s'appliquer aux phénomènes humains qui impliquent une dimension de conscience partagée par le chercheur et ses objets d'étude » (p. 136), les méthodes qualitatives connaissent un regain d'intérêt à partir des années 1960. Ces dernières, parce qu'elles autorisent une « saisie holistique, naturelle et dynamique des phénomènes étudiés » (p. 144), permettent de répondre aux exigences posées par l'étude des phénomènes sociaux et humains. De façon générale, c'est la *complexité* de ces phénomènes qui appelle l'usage des méthodes qualitatives.

En s'inscrivant dans un cadre interactif et discursif, l'entretien met en relation un chercheur (qui en est à l'initiative) avec un interlocuteur qui « élabore dans une situation particulière un discours pour autrui » (Haas et Masson, 2006, p. 77). Cette méthode a la particularité de produire et de recueillir un discours *in situ*. Ainsi, le discours produit lors d'un entretien n'est pas constitué *a priori*, mais se construit « en parlant », opérant alors pour l'interviewé :

« une transformation de son expérience cognitive, passant du registre procédural (savoir-faire) au registre déclaratif (savoir-dire). [...] Explicitant ce qui n'était encore qu'implicite, s'expliquant sur ce qui jusqu'ici allait de soi, extériorisant ce qui était intériorisé, l'interviewé passe de l'insu au dit et s'expose, au double sens du terme, se posant à la fois hors de lui-même et en vis-à-vis » (Blanchet et Gotman, 1992, p. 29).

C'est en cela que l'entretien doit être considéré comme une *situation sociale* à part entière, qui « ne se déploie pas dans un vide social. [...]. Elle n'est ni extérieure ni indépendante des dynamiques sociales qu'elle se donne pour objectif d'étudier » (Papinot, 2014, p. 2). Blanchet et Gotman (1992) parlent de l'entretien comme d'une rencontre, d'un parcours, d'une exploration. « S'entretenir avec quelqu'un est [...] une expérience, un évènement singulier, que l'on peut maîtriser, coder, standardiser, professionnaliser, gérer, refroidir à souhait, mais qui comporte toujours un certain nombre d'inconnus (et donc de risques) inhérents au fait qu'il s'agit d'un processus interlocutoire, et non pas simplement d'un prélèvement d'informations » (Blanchet et Gotman, 1992, p. 21-22).

L'entretien, par sa forme discursive et flexible, est ainsi particulièrement pertinent « lorsque l'on veut analyser le sens que les acteurs donnent à leur pratiques, aux évènements dont ils ont pu être les témoins actifs ; lorsque l'on veut mettre en évidence les systèmes de valeurs et les repères normatifs à partir desquels ils s'orientent et se déterminent » (Blanchet et Gotman, 1992, p. 17), c'est tout l'enjeu de notre travail.

Par ailleurs, définir l'entretien comme une relation sociale, c'est accepter que la matière linguistique recueillie est le « produit d'une activité intersubjective de communication » (Kalampalikis et Moscovici, 2005, p. 16). Cela implique de prendre en compte que la présence du chercheur influe nécessairement sur ce qu'il observe, il doit donc être considéré comme partie prenante du processus de construction des connaissances (Jodelet, 2003). Haas et Masson (2006, 2010) proposent de considérer la situation d'entretien à partir du regard ternaire proposé par Moscovici (2008), où les discours produits sont médiatisés par la relation que l'ego (l'interviewé) entretient avec l'alter (le chercheur), qui peut être selon les moments de l'entretien « soit un autre semblable, un alter ego, soit un autre différent, un alter strict » (p. 79). On retrouve ici des éléments devant être lus à partir de l'implication du chercheur sur le terrain (cf. chapitre 1 « Epistémologie de la recherche », et plus particulièrement la partie relative à « L'analyse de l'implication du chercheur comme moyen de production de connaissances »). En se construisant au fil de l'entretien, le discours est ici envisagé comme « une co-construction des interlocuteurs » (Blanchet, 2005, p. 124) où le sens de tout dialogue

doit être appréhendé comme « une construction dépendante du contexte (situationnel, contractuel et interlocutoire) » (p. 124). De ce point de vue, l'explicitation des conditions de production des données de l'enquête est donc nécessaire, elle permet une meilleure intelligibilité des matériaux recueillis. Bourdieu (1993) disait à ce propos que « si la relation d'enquête se distingue de la plupart des échanges de l'existence ordinaire, en ce qu'elle se donne pour fins de pure connaissance, elle reste, quoi qu'on fasse, une relation sociale qui exerce des effets (variables selon les différents paramètres qui peuvent l'affecter) sur les résultats obtenus » (p. 903). Il s'agira donc de préciser les conditions de production des données recueillies par entretiens, puisqu'un certain nombre d'artefacts peuvent influencer sur le matériau élaboré. Nous nous intéressons particulièrement aux paramètres spatiaux-temporels mais aussi à l'implication du chercheur comme éléments à prendre en compte dans l'analyse de nos résultats.

L'entretien peut recouvrir plusieurs formes selon le degré de directivité de celui qui le mène. L'entretien semi-directif choisi pour cette recherche se place dans un entre-deux par rapport aux entretiens de type directif, très standardisés, et non-directif, laissant le sujet entièrement libre de s'exprimer. Accompagné d'un guide, d'une grille d'entretien, le rôle du chercheur consiste à la fois à focaliser l'entretien sur les thématiques étudiées, tout en veillant à maintenir les échanges dans l'axe de ces thématiques, et à faciliter l'expression du discours recueilli en gardant un cadre suffisamment souple, sans chercher à infléchir les propos de son interlocuteur. Ainsi, « d'une information qui constituait une réponse ponctuelle à une question directe de l'enquêteur, on est passé à une réponse-discours obtenue par des interventions indirectes de l'enquêteur » (Blanchet et Gotman, 1992, p. 9). Blanchet et Gotman (1992), en reprenant les propositions de Bourdieu (1993), parlent de l'entretien comme d'une *improvisation réglée*. « Improvisation parce que chaque entretien est une situation singulière susceptible de produire des effets de connaissance particuliers ; réglée car, pour produire ces effets de connaissance, l'entretien demande un certain nombre d'ajustements qui constituent à proprement parler la technique de l'entretien » (Blanchet et Gotman, 1992, p. 22). Cela suppose pour le chercheur qui mène des entretiens de « s'appuyer, sinon sur un corps d'hypothèses rigidement définies *a priori*, du moins sur un cadre théorique ou une définition de problématique qui oriente l'attention sur les choses à regarder, les données à produire dans un contexte défini » (Jodelet, 2003, p. 144).

Dans cette recherche, c'est à partir du concept d'implication professionnelle (où les dimensions représentationnelles et identitaires sont intégrées) que nous avons construit notre outil de recueil de données.

4.2.2.2 Protocole d'entretien en deux temps pour une étude diachronique

Ayant pour objectif d'analyser les possibles dynamiques de transformations implicationnelles, représentationnelles et identitaires chez des professionnels engagés dans l'innovation, il s'agissait de mettre en place une méthodologie de recueil de données en deux temps.

C'est donc dans le cadre d'une étude longitudinale, avec un recueil de données diachronique de type avant-après que nous inscrivons ce travail.

Le premier temps d'entretiens s'est déroulé aux prémices de la démarche participative et innovante, entre novembre et décembre 2015 ; pour des raisons organisationnelles et temporelles notamment liées à la mise en place de la recherche-action, nous n'avons pu mener ce premier temps d'entretiens avant que la démarche n'ait été initiée. Le second temps, lui, a eu lieu 9 mois après, entre juin et juillet 2016, période à laquelle la démarche avait eu le temps de se développer et où plusieurs actions avaient pu être réfléchies et mises en place (au total, 9 réunions hebdomadaires ont eu lieu dans cet intervalle).



Figure 13 : Chronologie des différents temps d'entretiens

Notons que la temporalité entre les deux temps de recueil de données par entretiens peut sembler courte dans l'étude des dynamiques implicationnelles. Nous pensons toutefois qu'au-delà des aspects strictement temporels, ce sont davantage encore les changements de signification qui sont importants dans ces transformations. Reste à analyser si l'innovation mise en place reflète des changements de significations professionnelles suffisamment saillants pour induire une dynamique de transformation implicationnelle, représentationnelle et identitaire ; c'est tout l'enjeu de l'analyse de nos résultats.

Nous proposons dans un premier temps de présenter nos grilles d'entretiens et les différentes thématiques qui les composent, puis le contexte dans lequel ces entretiens se sont déroulés sera exposé. Nous nous attacherons ensuite à présenter la population ayant participé à ces entretiens.

4.2.2.2.1 Présentation des grilles d'entretiens

Les dimensions du modèle de l'implication professionnelle (sens, repères et sentiment de contrôle), entretenant des relations d'interdépendance, nous faisons le choix de ne pas les coder *a priori* lors de l'élaboration de notre grille, au risque sinon de les retrouver systématiquement puisqu'elles auront été définies en amont, mais plutôt de les repérer *a posteriori*, lors de l'analyse de nos résultats. C'est donc à partir de thématiques transversales aux deux temps d'entretiens que nous avons préféré construire notre outil.

Plusieurs thématiques ont ainsi été abordées, renvoyant pour certaines à des préoccupations professionnelles recueillies à partir des réponses à un questionnaire exploratoire (disponible en format numérique en annexe 4) :

- Se représenter son travail et se définir professionnellement
- Les activités et pratiques professionnelles
- La satisfaction au travail
- Appartenances et interactions
- La démarche Mendi

Si ces thèmes sont transversaux aux deux temps de recueil, certaines questions diffèrent néanmoins en fonction des contextes d'interlocutions (temps 1 / temps 2) afin de maintenir une cohérence entre les questions posées et les paramètres temporels du contexte d'entretien (aux prémices de la démarche / après plusieurs mois d'existence de cette dernière). Par exemple, au temps 2, concernant la thématique de la démarche Mendi, des questions sont construites dans le but d'amener à verbaliser des éléments rétrospectifs sur la démarche (ex : parmi toutes les actions mises en place au sein de cette démarche, laquelle vous a paru la plus utile / importante ? La moins utile / moins importante ?). Si ce type de question prend tout son sens dans un contexte où la démarche a effectivement pu se développer, elle aurait été inappropriée aux prémisses de la démarche.

Aussi, nous avons fait le choix d'aborder au temps 1 des éléments liés aux parcours de formation et aux raisons ayant amené les individus à occuper leur poste actuel. Si ce retour par des éléments biographiques nous semble particulièrement pertinent dans l'étude de l'implication professionnelle, il n'était cependant pas nécessaire de revenir sur cette question au temps 2, le parcours passé ne pouvant par essence se modifier (si ce n'est évidemment par un processus de sélection ou de rationalisation des événements passés). Ainsi, afin d'éviter une lourdeur dans le processus d'entretien, donnant l'impression aux personnes participant aux entretiens d'avoir déjà répondu à cette question et risquant de susciter le sentiment de ne pas avoir été écouté la première fois, ces questions n'apparaissent plus au temps 2.

Finalement, les différences entre les deux grilles d'entretiens sont le reflet d'ajustements liés aux contextes d'interlocution, chaque grille s'adaptant à l'autre dans l'objectif de maintenir un questionnement pertinent et cohérent relativement aux moments de passation.

Le tableau ci-dessous synthétise à la fois les questions transversales aux deux temps, et les spécificités pour chacun d'entre eux.

Questions transversales aux deux temps

Thème : se représenter son travail et se définir professionnellement

Représentation de *votre travail* : Pouvez-vous donner les cinq premiers mots ou expressions qui vous viennent spontanément à l'esprit lorsque vous entendez « votre travail » ? Evocations libres et hiérarchisées à partir d'une carte associative (+ verbalisation et explicitation des mots cités).

Un ami vous demande quel est votre travail, que dites-vous ? « je suis ..., je travaille dans... »

Quelles sont selon vous les qualités essentielles à l'exercice de votre travail ?

Thème : activités et pratiques professionnelles

Comment décririez-vous vos missions ?

Bien qu'il n'existe pas de journée type de travail, quelles sont les activités / tâches les plus récurrentes ? Habituelles ?

Etes-vous amené(e) à réaliser des activités qui ne font pas partie de vos missions initiales, dans quel cadre ?

Avez-vous le sentiment de maîtriser votre environnement de travail (liberté dans l'organisation de votre travail, pouvoir prendre des initiatives, être force de proposition...), pour quelles raisons ?

Thème : Satisfaction au travail

De façon générale, êtes-vous satisfait(e) de vos conditions de travail, pour quelles raisons ?

Aujourd'hui qu'est ce qui vous ferait dire : « je me sens épanoui(e) professionnellement » ?⁷⁰

Thème : appartenances et interactions

Avez-vous le sentiment de travailler au sein d'un collectif ? Lequel ? Pour quelles raisons ?

Etes-vous amené(e) à travailler ou à échanger avec des collègues ne faisant pas partie de votre service (autres départements) ? Dans quel cadre ?

Thème : la démarche MENDI

Pour quelles raisons avez-vous participé ou non à la démarche MENDI ?

Selon-vous quels sont les points forts de la démarche ? Les points faibles ?

Echangez-vous avec vos collègues sur ce projet, à quelles occasions ?

Comptez-vous poursuivre cette démarche, pour quelles raisons ?

⁷⁰ Cette question a été élaborée en référence aux résultats de l'activité participative qui avait eu lieu lors des réunions de présentation de la démarche. « L'épanouissement » semblait alors renvoyer à une préoccupation importante pour les professionnels, il nous a donc semblé pertinent de les interroger sur cette thématique.

| Questions spécifiques à chaque temps | |
|---|--|
| Questions spécifiques au temps 1 | |
| <i>Thème : Parcours et formation</i> | |
| <p>Depuis combien de temps travaillez-vous à l'université ?</p> <p>Comment en êtes vous arrivé(e) là, quel est votre cursus (formation, diplômes) ?</p> <p>Quelles sont les raisons qui vous ont amené(e) à travailler ici ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - à l'université - à occuper votre poste actuel | <p>Les questions relatives au parcours de formation sont uniquement présentes au temps 1.</p> |
| <i>Thème : la démarche MENDI</i> | |
| <p>Selon-vous sur quels éléments la démarche MENDI va-t-elle avoir un impact ?</p> | <p>Permet une projection des effets de la démarche avant que celle-ci n'ait véritablement commencé</p> |
| Questions spécifiques au temps 2 | |
| <i>Thème : la démarche MENDI</i> | |
| <p>Depuis que le projet MENDI a commencé, votre activité professionnelle a-t-elle changé ? En quoi ?</p> | <p>Question liée aux changements (perçus / vécus / verbalisés) induits par la démarche après plusieurs mois d'existence de celle-ci.</p> |
| <p>Parmi toutes les actions mises en place au sein de cette démarche, laquelle vous a paru la plus utile / importante ? la moins utile / moins importante ?</p> | <p>Eléments rétrospectifs</p> |
| <p>Comment pensez-vous que la démarche Mendi va évoluer à l'avenir ?</p> <p>Qu'est ce que vous mettriez en place dans le cadre de cette démarche ?</p> | <p>Eléments de projection</p> |

Tableau 8 : Synthèse des grilles d'entretiens

Nous souhaitons à présent nous arrêter plus particulièrement sur une des questions de cette grille, celle concernant le recueil des représentations professionnelles, puisqu'elle a été construite à partir d'un outil de recueil de données à part entière : la méthode des évocations libres et hiérarchisées.

4.2.2.2 Outil de recueil des représentations professionnelles : les évocations libres et hiérarchisées

Cette technique consiste à fournir un mot inducteur, ici *votre travail*, auquel les sujets doivent associer de manière spontanée cinq mots. La question se présentait de la façon suivante : « *pouvez-vous donner les cinq premiers mots ou expressions qui vous viennent spontanément à l'esprit quand je vous dis : votre travail ?* » Afin de travailler à partir d'un outil standardisé, cette question était intégrée à nos grilles d'entretien et était posée au même moment lors des deux temps de recueil.

Cette méthode de recueil est principalement utilisée à partir de questionnaires puisqu'elle suppose un passage à l'écrit. Nous l'avons donc adaptée au cadre de notre entretien, en nous appuyant sur un support papier qui permettait aux sujets de passer de l'oral à l'écrit. Ils étaient invités à inscrire ces mots sur un schéma, puis à les classer par ordre d'importance (rang) et enfin à spécifier la valence (positive – neutre – négative) qu'ils attribuaient à chacun des termes (De Rosa, 1995).

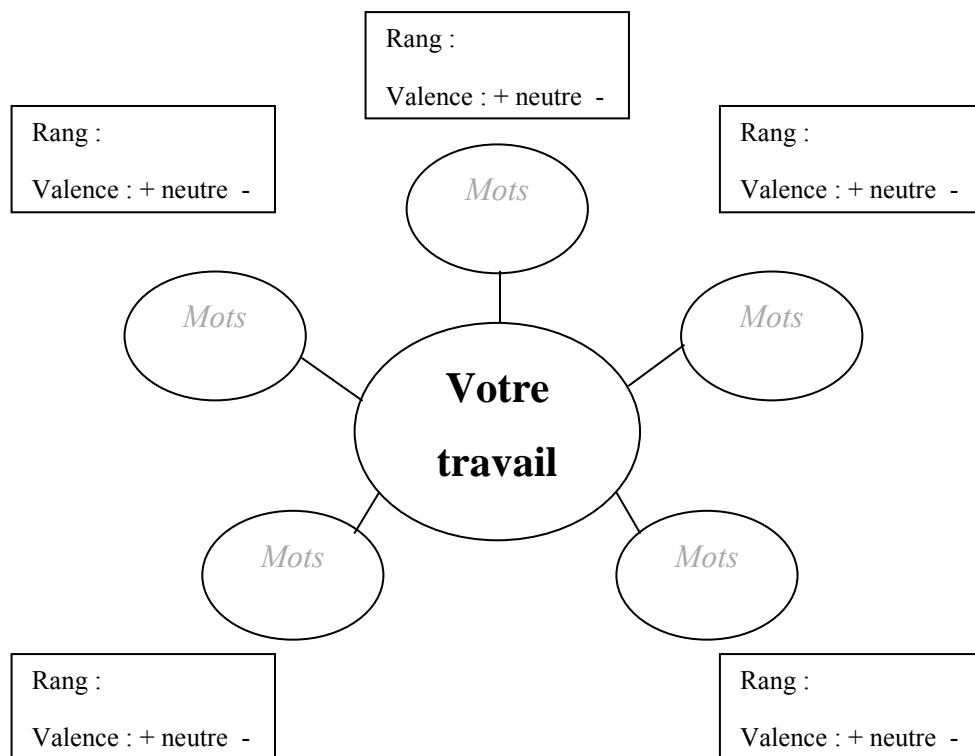


Figure 14 : Outil de recueil des évocations libres et hiérarchisées lors des entretiens

« Le caractère spontané – donc moins contrôlé – et la dimension projective de cette production devraient donc permettre d'accéder, beaucoup plus facilement et rapidement que

dans un entretien, aux éléments qui constituent l'univers sémantique du terme ou de l'objet étudié » (Abric, 2011, p. 81).

De cette façon nous obtenons à la fois « une grande partie du champ représentationnel » (Lo Monaco et Lheureux, 2007, p. 60), la fréquence de chaque mot permettant de mettre en avant le degré de partage du mot dans le groupe étudié, et son rang moyen d'apparition donnant à voir la force du lien entre le mot et l'objet de représentation étudié. « Sur une population donnée, on dispose donc d'un corpus d'items – le contenu de la représentation – et de deux indicateurs quantitatifs pour chaque élément produit : sa fréquence d'apparition et le score d'importance accordé à cet item par les sujets » (Abric, 2003a). La spécification de la valence, quant à elle, renseigne le positionnement attitudinal des sujets par rapport aux mots de l'objet de représentation sous étude. Afin d'éviter des erreurs interprétatives relatives aux sens des mots, nous demandons enfin aux sujets d'explicitier chacun d'entre eux. Cette étape est rendue possible par le biais de l'interaction directe induite par le contexte d'entretien entre l'enquêteur et l'enquêté. Cette explicitation nous semble primordiale dans la mesure où elle limite les erreurs d'interprétation du chercheur afin de ne conserver que la seule signification portée par les sujets eux-mêmes. Elle est particulièrement pertinente lorsqu'un même mot peut recouvrir plusieurs sens et significations⁷¹ (mots que Mias et Bataille appellent mots « glouton »), elle permet la contextualisation de mots polysémiques. Cette opération facilite par ailleurs le travail de catégorisation, le rendant à notre sens plus juste, au plus près du sens attribué par les répondants.

Le nombre restreint de sujets composant notre échantillon nous permet d'obtenir un nombre de mots relativement peu élevé (104 items au temps 1 et 93 items au temps 2), nous amenant à faire le choix d'une catégorisation minimale afin de rester au plus près du discours des répondants et de gagner en précision. Deux critères de regroupement ont été retenus : la lemmatisation (ex : relation – relationnel- relations -) et la synonymie, c'est-à-dire que deux mots présentant un sens similaire pour les répondants ont été classés dans la même catégorie (par exemple : trajet et déplacement, ont été regroupés dans une même catégorie : *trajet*). Le dictionnaire des catégories est présenté en annexe 6, ainsi que la liste exhaustive des items recueillis aux deux temps (annexe 5).

⁷¹ C'est par exemple le cas avec le mot travail : renvoie-t-il au travail dans le sens d'une activité professionnelle, « ex : le travail de boulanger »... ou renvoie-t-il à la notion de fournir un travail, « ex : cela demande du travail ».

4.2.2.2.3 Eléments de présentation du contexte de recueil de données

Lors des réunions de présentation de la démarche et de la recherche-action, nous précisions déjà que nous solliciterons les professionnels pour participer à des entretiens de recherche. Selon Nils et Rimé (2003), le premier contact vise à répondre à deux principaux objectifs : motiver les individus à participer à l'entretien et instaurer un climat de confiance afin qu'ils puissent répondre le plus honnêtement et librement possible aux questions. Dans cette perspective, nous avons donc choisi d'aller voir individuellement et personnellement les 35 professionnels concernés afin d'exposer à la fois les objectifs de l'entretien et ses modalités de mise en œuvre. Nous avons ainsi sollicité tout le personnel administratif de l'UFR. En effet, dans la mesure où la démarche était ouverte, il nous était impossible de savoir à l'avance qui participerait à la démarche, qui allait maintenir sa participation, ou encore si des personnes ne participant pas à la démarche au moment des prises de rendez-vous étaient susceptibles à un moment ou à un autre de prendre part à cette dernière. Cela explique notamment que certains professionnels ayant participé aux entretiens n'aient pour autant pas pris part à la démarche. Nous reviendrons sur cet élément dans la section suivante.

Nous précisions que la participation à ces entretiens se faisait sur une base de volontariat, et qu'il n'y avait aucune obligation d'y participer. Ce point s'est révélé être primordial dans la mesure où certaines personnes pensaient que si elles participaient à la démarche, elles devaient obligatoirement participer aux entretiens et inversement. En cas de réponse positive, un rendez-vous était directement fixé. Lors de cette prise de contact, nous abordions également la question de la confidentialité des données recueillies et de l'anonymat des participants, éléments essentiels à l'établissement d'un climat de confiance. En effet, parler de son travail, sur son lieu de travail, à une personne faisant elle-même partie de cet environnement professionnel, peut susciter de fortes réticences, qui plus est, lorsque l'entretien est enregistré *via* un dictaphone. Nous prenions donc soin d'insister sur ces aspects de confidentialité, en précisant que personne n'aurait accès à ces enregistrements, que tout ce qui se dirait durant l'entretien serait utilisé uniquement à des fins de recherche, et que nous nous engageons à détruire ces enregistrements une fois la thèse soutenue. Par ailleurs, nous précisions que nos directrices de thèse n'auraient également pas accès à ces données brutes, dans la mesure où elles exercent leurs fonctions dans cette même université et dans cette

même UFR⁷². Ces considérations éthiques et déontologiques renvoient à des préoccupations importantes permettant de préserver à la fois l'intégrité des personnes impliquées dans une recherche et l'équilibre organisationnel dans laquelle elle se développe, et sont également nécessaires au bon fonctionnement de la recherche⁷³. Nous avons notamment pris soin de maintenir ces principes de confidentialité et d'anonymat tout au long du processus de recherche-action. En effet, il ne s'agissait pas de les garantir uniquement lors des phases de recueil de données par entretiens, mais aussi, de façon continuée, puisque de nombreux échanges avec les acteurs de terrain ont eu lieu lors des rencontres mensuelles, et également lors de temps d'échanges davantage informels.

Tous les entretiens se sont déroulés dans un même espace, un bureau mis à disposition pour les circonstances, se situant au deuxième étage de l'UFR. Il est aujourd'hui établi que le contexte et l'environnement physique dans lequel se déroule un entretien peut influencer sur le matériau recueilli (Nils et Rimé, 2003). Nous ne souhaitons pas mener ces entretiens ni dans le bureau respectif des personnes interviewées ni dans le nôtre, dans la mesure où ces lieux sont à notre sens trop directement liés au statut des professionnels les occupant et qu'il s'agit pour la plupart de bureaux collectifs. Toutefois, il serait vain de croire en une possible neutralité des lieux, quels qu'ils soient. Ainsi l'espace choisi, s'il ne fait pas directement référence aux statuts des participants ou du chercheur, reste néanmoins situé au deuxième étage, étage correspondant à la direction de l'UFR. Il paraît évident que nous n'aurions pas recueillis les mêmes discours dans un autre lieu. Nous exposons ici une des caractéristique intrinsèques de l'entretien, où nous devons accepter « le caractère non immuable de nos matériaux, [...], accepter et tenir compte qu'ailleurs, avec quelqu'un d'autre, dans d'autres conditions, le sujet peut penser autrement, formuler un discours différent » (Haas et Masson, 2006, p. 79).

⁷² Dans cette même lignée, afin de garantir l'anonymat de tous les participants, seuls les membres du jury externes à l'université disposeront des retranscriptions des entretiens en annexe de ce manuscrit, celles-ci ne seront pas communiquées à la bibliothèque universitaire.

⁷³ Depuis plusieurs années, on repère à ce titre une recrudescence du nombre de comités d'éthique au sein des universités et laboratoires de recherche. Si ces comités ont dans un premier temps été mis en place dans le domaine de la recherche biomédicale, ils s'étendent de plus en plus au domaine de la recherche en sciences humaine et sociales. L'université fédérale Toulouse Midi-Pyrénées, compte d'ailleurs un Comité d'Éthique sur les Recherches Non Interventionnelles (CERNI) visant à garantir la déontologie des protocoles de recherche. Ce comité ne se substitue toutefois pas « aux structures *ad hoc* qui opèrent au niveau de composantes, de laboratoires ou d'établissements » (CERNI de l'Université Fédérale de Toulouse). Pour cette recherche-action, nous nous sommes notamment appuyés sur le code de déontologie construit par Labbé (2005a), lorsqu'elle menait 5 recherches-actions en entreprises. Bien que cette recherche-action ne se déroule pas dans le milieu de l'entreprise, cette proposition de code de déontologie nous paraît tout à fait « transférable » au domaine de l'université. Ce code de déontologie est disponible en Annexe 11.

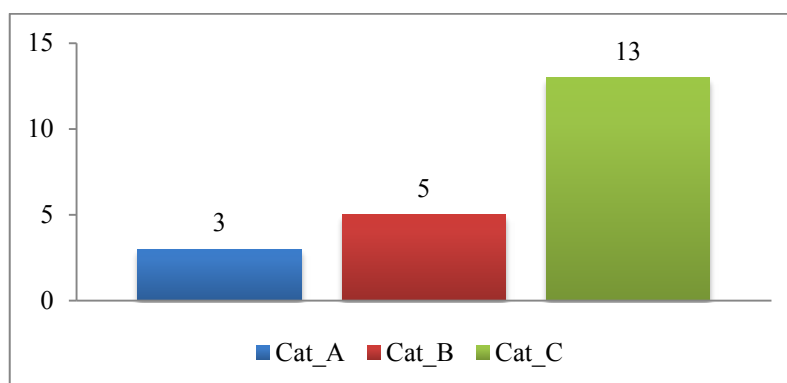
Intéressons-nous à présent aux caractéristiques des professionnels ayant participé aux entretiens.

4.2.2.2.4 Présentation de la population ayant participé aux différents entretiens

Sur les 35 professionnels sollicités représentant la population globale de l'étude, au temps 1, 21 professionnels ont accepté de participer aux entretiens soit un taux de participation de 60%. Au temps 2, 20 personnes ont participé aux entretiens, soit un taux de participation de 57,2%. Remarquons que les personnes interrogées au temps 2 ont toutes participé aux entretiens du temps 1. Les personnes interviewées restent donc les mêmes aux deux temps, si ce n'est qu'au temps 2, une personne n'a pas accepté de réitérer sa participation.

Afin d'éviter des répétitions et des redondances au regard de la quasi similitude de la population aux deux temps d'entretiens et dans un souci de maintenir l'anonymat de tous les participants, nous faisons le choix de présenter uniquement les caractéristiques de la population au temps 1.

L'âge moyen est de 47,2 ans, et la population se compose majoritairement de femmes (71% de femmes contre 29% d'hommes). La population se caractérise par une majorité de professionnels appartenant à la catégorie C (13 professionnels de catégorie C, contre 5 de la catégorie B et 3 de la catégorie A).

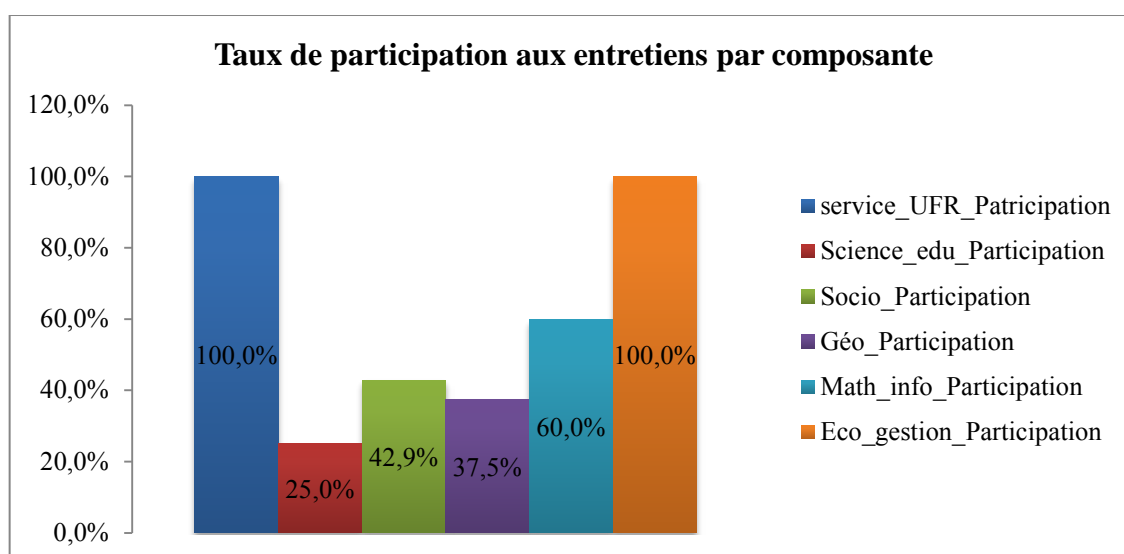


Graphique 11 : Nombre de participants aux entretiens en fonction des catégories A-B-C

Les personnels interrogés exercent en moyenne depuis 10,2 ans à l'université Toulouse Jean Jaurès, et occupent leur poste actuel depuis 5,8 ans en moyenne. Cette différence permet de repérer la possibilité de changer de poste au sein d'un même établissement (par le biais de

mutations internes notamment), ce procédé est relativement présent au sein de notre échantillon, puisque 12 personnes ont changé au moins une fois de poste ou de service au sein de l'université Toulouse Jean Jaurès. Par ailleurs, seules 4 personnes ont toujours travaillé au sein de cette université en tant que personnel administratif (ils n'ont donc pas travaillé en tant que personnel administratif dans un autre établissement).

Si toutes les composantes de l'UFR sont représentées, elles ne le sont toutefois pas de manière équivalente.

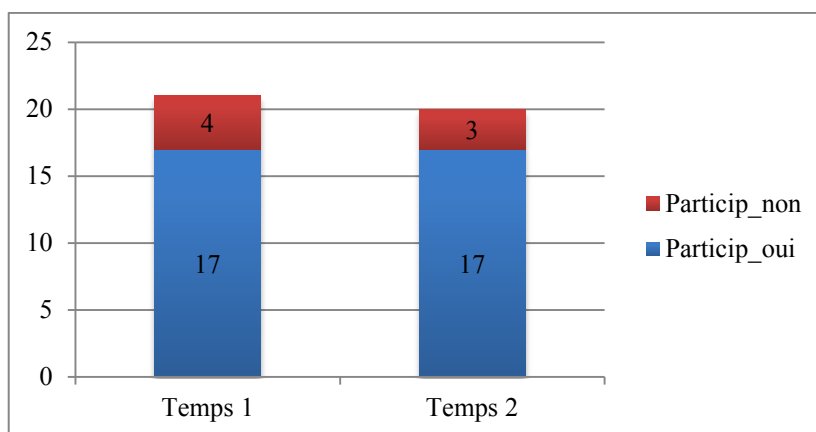


Graphique 12 : Taux de participation aux entretiens selon les composantes de l'UFR

On remarque un lien entre le taux moyen de participation à la démarche dans son ensemble et le taux de participation aux entretiens selon les composantes. Nous avons exposé *supra* que les composantes participant en moyenne le plus aux réunions mensuelles de la démarche étaient les professionnels exerçant au sein des services de l'UFR et celles inscrites dans le département de sciences économiques et gestion. On retrouve ce résultat quant à la participation des composantes aux entretiens, là encore ces deux composantes semblent être celles ayant un taux de participation supérieur aux autres, puisqu'elles affichent toutes les deux un taux de participation de 100% (suivies du département de mathématique et informatique, de sociologie, de géographie et de sciences de l'éducation). Nous pourrions dès lors supposer que la participation aux entretiens peut constituer un acte engageant supplémentaire.

Par ailleurs, on remarque que le département des sciences de l'éducation est celui ayant un taux de participation aux entretiens le plus faible. Cette donnée peut notamment être expliquée par la proximité que nous entretenons avec ce département. En effet, parce que nous sommes issue des sciences de l'éducation et que nous y occupons un poste d'ATER, il était certainement plus difficile pour ces professionnels de s'exprimer lors d'entretiens individuels, notre statut « d'enseignante contractuelle » prévalant peut-être sur celui de « doctorante ».

Comme le montre le graphique ci-après, au temps 1, sur les 21 professionnels interrogés, 17 participent régulièrement, très régulièrement ou ponctuellement à la démarche, 4 n'y prennent pas du tout part. Au temps 2, sur les 20 participants, on retrouve les 17 mêmes professionnels participant à la démarche et 3 personnes qui n'y prennent pas part.



Graphique 13 : Répartition du nombre de participants aux entretiens des temps 1 et 2 en fonction de leur participation ou de leur non participation à la démarche

On remarque ainsi une « perte » très faible (1 personne) du nombre de professionnels de notre échantillon entre les deux temps de recueil de données. Par ailleurs, le fait que les professionnels participant aux entretiens du temps 2 aient également participé aux entretiens du temps 1 permettra dans l'analyse des résultats de comparer les discours obtenus aux deux temps auprès des mêmes individus, augmentant ainsi la pertinence de ladite analyse comparative.

4.2.3 Présentation des outils d'analyse des données

L'ensemble des données recueillies lors des entretiens est traité à partir d'analyses lexicales automatisées *via* le logiciel IraMuTeQ (Ratinaud, 2014) qui est une Interface de R pour les

Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires. Les données textuelles issues des entretiens seront principalement analysées à partir de Classifications Hiérarchiques et Descendantes (CHD). Les données recueillies à partir de la méthode des associations libres et hiérarchisées dans le but de repérer la structure et le contenu des représentations professionnelles seront, quant à elles, traitées à partir d'une analyse prototypique (Verges, 1992). Des analyses de similitudes seront également utilisées en complément des autres analyses précitées.

4.2.3.1 Analyses multidimensionnelles : la Classification Hiérarchique Descendante

La Classification Hiérarchique Descendante consiste « à travers un ensemble de calculs, de cartographier les principaux lieux communs d'un discours, les mondes lexicaux, qui sont des traces purement sémiotiques inscrites dans la matérialité même du texte » (Kalampalikis et Moscovici, 2005, p. 15). Il s'agit d'une méthode reposant sur un découpage du corpus en *unités de contexte* de taille relativement analogue qui seront ensuite « classées selon une procédure descendante hiérarchique » (p. 15). Après avoir dans un premier temps découpé le corpus en deux grandes classes de discours qui se différencient par leur vocabulaire spécifique, « la plus grande d'entre elles se voit re-distribuée à nouveau jusqu'à ce qu'elle se divise en deux. Cette double opération de distribution/classification continue jusqu'à obtenir un nombre stable de classes » (p. 15). Le logiciel permet d'associer pour chaque classe des mots (des formes) en indiquant par un coefficient d'association calculé à partir d'un χ^2 d'association, le poids statistique de chaque forme dans sa classe d'appartenance. Notons que cette méthode a la particularité de construire des analyses à partir « de formes "pleines", c'est-à-dire de mots porteurs de significations (substantifs, adjectifs, adverbes et verbes) qui sont différenciés des mots "outils" (pronoms, prépositions, adjectifs possessifs...) » (Ratinaud, 2016). Chaque classe de discours se caractérise donc par « des ensembles de segments de textes regroupés sur le critère de la co-occurrence du lexique » (Ratinaud, 2016, p. 109), permettant de mettre à jour des lieux « où un certain vocabulaire est employé fréquemment » (Kalampalikis, 2003, p. 151). Ces lieux, renvoyant à ce que Reinert (1993) appelle des « mondes lexicaux », sont établis par le contraste du vocabulaire composant les énoncés, ils sont construits dans leurs rapports d'opposition. A ce titre, cette méthode s'attache « à saisir la dynamique de la production verbale à travers sa nature "conflictuelle" » (Kalampalikis, 2003, p. 152). Les résultats de ces analyses se présentent sous la forme de dendrogramme, permettant alors de repérer les relations entretenues entre les classes de discours. L'analyse automatisée des discours, si elle est une aide indéniable à la prise de distance, ne pourrait

néanmoins se substituer à l'interprétation et l'analyse du chercheur. Kalampalikis (2003) propose une image particulièrement parlante concernant la complémentarité de l'utilisation de logiciels de lexicométrie et l'interprétation du chercheur, seul capable de réinjecter qualitativement du sens aux résultats produits quantitativement :

« à la manière des archéologues qui utilisent des vues aériennes de l'espace pour cartographier la région des fouilles leur permettant de découvrir des fragments significatifs d'une vie collective passée [cette méthode permet] de circonscrire l'espace de notre corpus lexical et de regrouper des objets et des lieux usuels, avant de tenter d'en donner une description précise et une interprétation fine » (Kalampalikis, 2003, p. 152).

Dans cette perspective, l'approche quantitative et l'approche qualitative se retrouvent liées l'une à l'autre dans une perspective d'enrichissement et d'approfondissement des analyses.

Par ailleurs, une fois les classes de discours stabilisées, le logiciel IraMuTeQ propose d'associer *a posteriori* à chaque classe des variables illustratives choisies au préalable par le chercheur. Ces dernières pouvant renvoyer à des caractéristiques sociodémographiques des sujets ou à des caractéristiques de l'objet d'étude, elles permettent de définir pour chaque classe un « portrait robot » permettant de percevoir quel type de sujet (épistémique) se rapproche du discours concerné. Pour notre part, nous faisons le choix de n'utiliser qu'une seule variable illustrative : le fait de participer ou de ne pas participer à la démarche participative et innovante, celle-ci étant alors codée selon deux modalités : *particip_oui*, *particip_non*. En effet, au regard du nombre restreint de sujets composant notre échantillon, pour des raisons liées à la garantie de l'anonymat des professionnels, nous ne pouvons faire apparaître ces variables, au risque sinon de rompre le principe de confidentialité. En effet, si, par exemple, nous avons utilisé comme variable illustrative la composante à laquelle était rattachée chaque « sujet », certaines d'entre elles étant composées de moins de 5 professionnels, les discours auraient facilement pu être associés à telle ou telle composante. Dans le même ordre d'idée, si nous avons utilisé la variable « poste occupé » ou « catégorie » l'anonymat de certains n'aurait pu être garanti (par exemple : il n'y a que 5 responsables administratifs de départements, 3 professionnels de catégorie A, une seule personne exerçant un poste d'agent comptable...). Cette décision a été confortée lors d'une entrevue effectuée avec la personne garante pour l'université concernant la Commission Nationale de l'Informatique et des Libertés (CNIL) sur ces questions.

4.2.3.2 Repérer le contenu et la structure des représentations professionnelles : analyses prototypes

L'analyse prototypique développée par Vergès (1992) permet d'envisager la structure et le contenu des représentations sociales à partir d'un recueil par associations libres et hiérarchisées. Pour rappel, cette technique vise à demander aux répondants les cinq premiers mots ou expressions qui leur viennent spontanément à l'esprit à l'évocation d'un mot inducteur (ici : « votre travail »), puis de les classer par ordre d'importance (1 étant le plus important, 5 le moins important). La fréquence des items « est à considérer comme un critère quantitatif et collectif », le rang des évocations, lui, « est à considérer comme un critère qualitatif qui est exprimé par le sujet à travers [...] le classement en termes d'importance » (Lo Monaco et Rateau, 2016, p. 138).

A partir d'un tableau à double entrée, l'analyse prototypique croise à la fois la fréquence d'apparition et le rang moyen de chaque mot (au préalable catégorisé).

| | | RANG | |
|-----------|---------------|--|--------------------------------------|
| | | <i>Faible</i> | <i>Fort</i> |
| FREQUENCE | <i>Forte</i> | Case 1 : éléments susceptibles d'être centraux | Case 2 : 1ere périphérie |
| | <i>Faible</i> | Case 3 : éléments contrastés | Case 4 : 2 ^{ème} périphérie |

Tableau 9 : Tableau d'analyse prototypique d'après Vergès (1992)

La première case renvoie aux mots cités plus fréquemment que la moyenne et ayant un rang plus faible que le rang moyen de la globalité des catégories. Ils sont les éléments susceptibles d'être centraux. Notons d'emblée que pour attester de la centralité de ces éléments, il eût fallu utiliser un test supplémentaire tel que le test de mise en cause (Moliner, 1989) ou le test d'indépendance au contexte (Lo Monaco, Lheureux et Halimi-Falkowicz, 2008) qui nous auraient permis de vérifier la centralité effective et non plus supposée de ces éléments. Dans cette recherche, il s'agit davantage de repérer les évolutions et la dynamique représentationnelle à deux temps de recueil plutôt que de vérifier l'hypothèse de centralité de certains éléments.

La case 4, appelée deuxième périphérie, renvoie aux éléments ayant obtenu un rang fort et une fréquence peu élevée.

La première périphérie (case 2) correspond quant à elle aux évocations fréquemment citées mais ayant un rang élevé, elle renvoie aux éléments périphériques les plus importants.

Enfin, les éléments contrastés (case 3) correspondent à des items ayant reçu un rang faible mais étant faiblement cités. Ils sont susceptibles de constituer une représentation différente pour un sous-groupe de la population étudiée.

4.2.3.3 Analyse de similitude

Autre outil d'analyse mobilisé dans ce travail, les analyses de similitudes sont utilisées à la fois au sein de nos corpus d'entretiens et également dans l'étude des représentations professionnelles de l'objet étudié.

Initialement développée par Flament, l'analyse de similitude, en s'appuyant sur la théorie des graphes, vise à repérer la proximité et les liens entretenus entre les éléments d'un ensemble sur un critère de connexité. La connexité renvoie à l'idée selon laquelle deux éléments peuvent entretenir une plus ou moins grande relation, « celle-ci peut être évaluée par la cooccurrence ou la co-apparition des éléments dans une production verbale du sujet (discours, entretien, réponses à une tâche d'associations verbales...) » (Lo Monaco et Rateau, 2016, p. 140). Ainsi, un indice de similitude (ici un indice de cooccurrence) est attribué aux liaisons entre éléments pris deux à deux : plus celui-ci est élevé, plus l'intensité de leur relation est importante. Présentés sous une forme graphique, les liens entre éléments sont représentés à partir d'un arbre maximum où l'épaisseur des arêtes est proportionnelle au lien entre les éléments (plus une arête reliant deux termes est épaisse, plus ces deux termes entretiennent une relation importante).

Concernant l'étude des représentations sociales et *a fortiori*, celle des représentations professionnelles, l'analyse de similitude permet de « révéler la structure sous-jacente d'un champ représentationnel [...]. On va s'intéresser à la relation de ressemblance ou de proximité entre les éléments de la représentation. On considèrera que deux items sont d'autant plus proches qu'un nombre important de sujets les auront traités de la même manière » (Abric, 2003b, p. 382-383).

Concernant l'utilisation de ce type d'analyse dans des corpus textuels, l'objectif reste le même, mais ici il ne s'agit plus de travailler à partir d'évocations, mais plutôt à partir

d'éléments d'une même unité de contexte. Dans ce cadre, cette technique « s'attache à remarquer les présences simultanées (cooccurrence ou relation d'association) de deux ou plusieurs éléments dans la même unité de contexte » (Bardin, 1997, p. 269). Nous utiliserons principalement cette technique afin de repérer l'organisation sémantique de certaines classes de discours obtenues suite à une Classification Hiérarchique Descendante.

Là encore, si cet outil est une aide à l'analyse et à l'objectivation des données, les mécanismes du logiciel étant indépendants de la signification des mots qu'il traite, c'est ensuite au chercheur que revient l'interprétation des données produites.

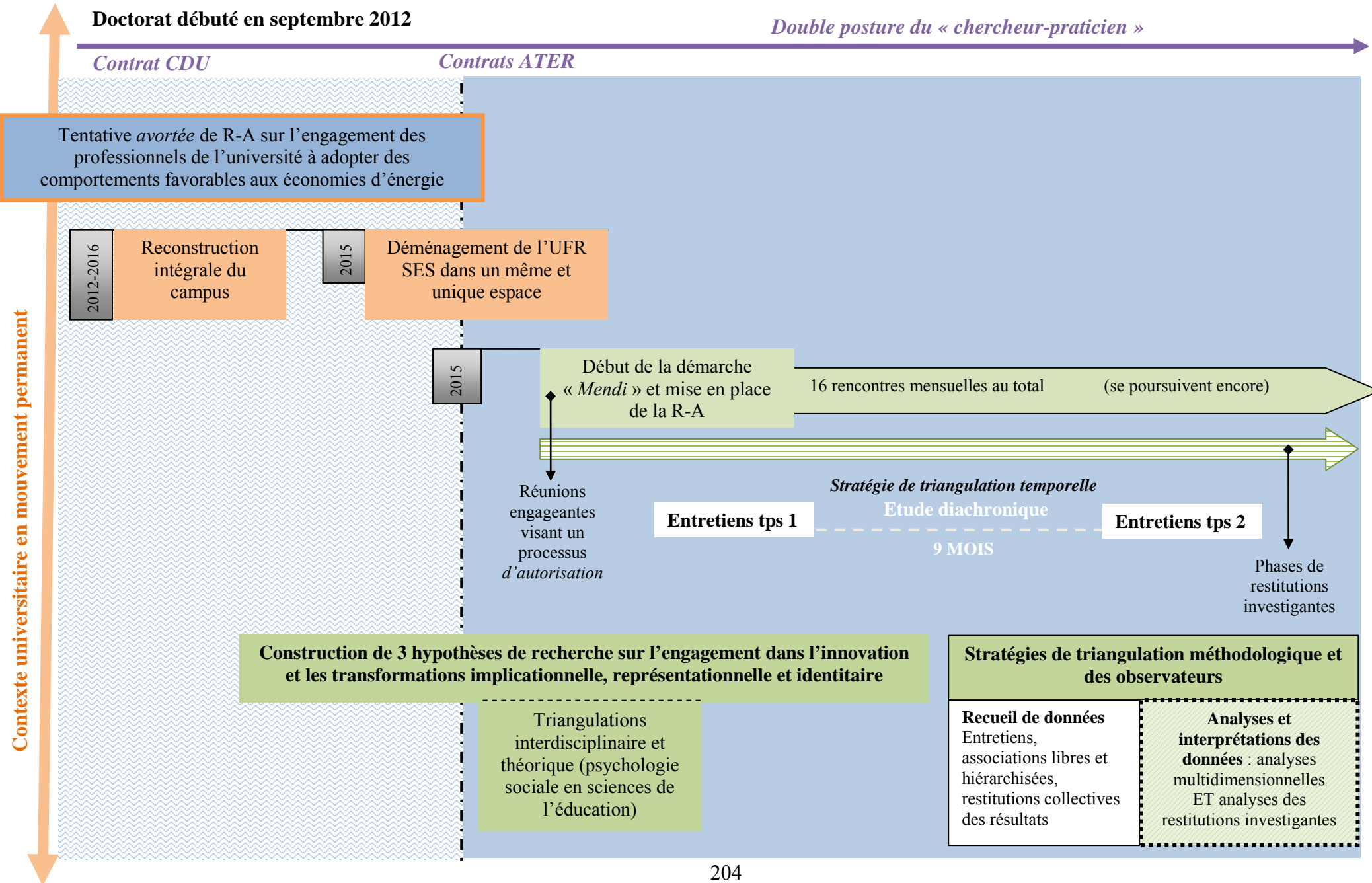
4.3 Eléments de synthèse

Cette partie visait à la fois la problématisation et l'opérationnalisation de la recherche. Notre problématique s'est construite autour de deux premières hypothèses de travail relatives aux possibles transformations des dynamiques implicationnelles (Mias, 1998) et représentationnelles (Piasser, 1999) chez des professionnels engagés dans l'innovation. Les propositions de Kaddouri (1999) relatives à l'implication dans l'innovation comme une stratégie identitaire, nous ont amenée à poser une troisième hypothèse de travail concernant les potentielles transformations identitaires induites chez les individus participant à la démarche participative et innovante présentée. La définition de la professionnalisation proposée par (Bataille, 2000b, 2007b), nous conduit à réfléchir l'innovation comme un potentiel facteur de professionnalisation. Cette mise en réflexion découlant de nos trois précédentes hypothèses, il s'agit ici d'une piste à explorer au regard des résultats que nous obtiendrons.

Qu'il s'agisse des méthodes de recueil de données ou d'analyse de données, c'est par une approche méthodologique triangulée (Apostolidis, 2006) que nous choisissons d'opérationnaliser notre recherche. Ainsi, plusieurs approches sont mises à contribution dans le but d'éclairer différentes facettes des situations et phénomènes étudiés, permettant notamment d'articuler approches quantitative et qualitative.

Avant de présenter les résultats obtenus, nous proposons une schématisation retraçant les « étapes clés » de la recherche-action :

Schématisation des étapes clés de la recherche-action



Chapitre 5

Etudier les dynamiques implicationnelle,
représentationnelle et identitaire à travers une
étude diachronique

*« Il n'y a pas de changement réussi sans innovation,
donc sans responsabilité humaine pleinement assumée » (Crozier, 1979, p. 287).*

SOMMAIRE DU CHAPITRE 5

| |
|---|
| 5 CHAPITRE 5 : ÉTUDIER LES DYNAMIQUES IMPLICATIONNELLE, REPRÉSENTATIONNELLE ET IDENTITAIRE À TRAVERS UNE ÉTUDE DIACHRONIQUE..... 207 |
|---|

| | | |
|--------|--|------------|
| 5.1 | VUE D'ENSEMBLE : PRESENTATION DES RESULTATS OBTENUS SUITE AUX CLASSIFICATIONS HIERARCHIQUES DESCENDANTES (CHD) | 207 |
| 5.2 | ANALYSES DES DIFFERENTES CLASSES DE DISCOURS | 215 |
| 5.2.1 | <i>Parcours et entrée à l'université.....</i> | <i>215</i> |
| 5.2.2 | <i>Le cœur des missions.....</i> | <i>221</i> |
| 5.2.3 | <i>Le quotidien.....</i> | <i>226</i> |
| 5.2.4 | <i>Espaces et identités</i> | <i>231</i> |
| 5.2.5 | <i>De "Mendi" vers l'expression d'un idéal professionnel.....</i> | <i>241</i> |
| 5.2.6 | <i>Expression du travail ancrée dans une réalité vécue.....</i> | <i>248</i> |
| 5.2.7 | <i>L'innovation et le double mouvement du changement et de l'inertie.....</i> | <i>252</i> |
| 5.2.8 | <i>Préalables à l'analyse des classes 1 et 6 : endogroupe, exogroupe, hors-groupe.....</i> | <i>256</i> |
| 5.2.9 | <i>Le groupe comme espace d'intégration</i> | <i>258</i> |
| 5.2.10 | <i>Le groupe comme espace de différenciation</i> | <i>267</i> |
| 5.3 | ZOOM SUR LA REPRESENTATION PROFESSIONNELLE DE LEUR TRAVAIL..... | 273 |
| 5.3.1 | <i>Représentation professionnelle de leur travail : résultats des analyses prototypiques ..</i> | <i>273</i> |
| 5.3.2 | <i>Représentation professionnelle de leur travail : résultats des analyses de similitude....</i> | <i>278</i> |
| 5.3.3 | <i>Analyse de la dynamique représentationnelle : vers une revendication identitaire.....</i> | <i>280</i> |
| 5.4 | SYNTHESE DES DYNAMIQUES IMPLICATIONNELLE, REPRESENTATIONNELLE ET IDENTITAIRE REPEREES..... | 283 |

5 CHAPITRE 5 : étudier les dynamiques implicationnelle, représentationnelle et identitaire à travers une étude diachronique

Nous proposons d'organiser la présentation des résultats en quatre principaux points. Nous privilégions dans un premier temps une approche globale, une vue d'ensemble des résultats qui servira alors de guide de lecture pour la présentation détaillée de chacune des classes de discours obtenues. Un zoom sera ensuite mis sur les résultats permettant de définir le contenu et la structure de la représentation professionnelle du travail des professionnels interrogés aux deux temps de recueil. Enfin, une synthèse de l'ensemble des résultats sera proposée.

5.1 Vue d'ensemble : présentation des résultats obtenus suite aux Classifications Hiérarchiques Descendantes (CHD)

Préalable à la présentation des résultats : le choix de travailler à partir de deux corpus

Nous avons choisi de mener une analyse sur chacun des deux corpus (temps 1 / temps 2), ce qui nous permet d'obtenir une analyse plus fine des possibles évolutions et variations des discours entre les deux temps de recueil. En effet, nous avons dans un premier temps travaillé à partir d'un seul corpus réunissant les corpus des deux temps d'entretien. Avec l'analyse de ce corpus « regroupé » (temps 1 et temps 2) la variable temps de recueil de données, qui nous semblait fondamentale dans une étude longitudinale, n'est pas significative. En conséquence, il nous a paru plus judicieux de travailler à partir de deux corpus séparés afin de repérer d'éventuelles variations dans les discours recueillis. Cette démarche semble ainsi être le moyen le plus probant d'entrer dans une analyse fine des discours entre les deux temps de recueil et de repérer comment les thématiques s'expriment à chacun de ces temps. Le choix de scinder les corpus est également rendu possible relativement à la stabilité de nos échantillons aux deux temps.

Au temps 1, la CHD se caractérise par l'obtention de 5 classes de discours réparties sur 3 niveaux de partitions : le parcours et l'entrée à l'université (classe 4), le cœur des missions (classe 3), le quotidien (classe 2), les espaces et identités (classe 1), de "Mendi" vers l'expression d'un idéal professionnel (classe 5). Au temps 2, nous obtenons 7 classes de discours réparties sur 5 niveaux de partitions : expression du travail ancrée dans une réalité

vécue (classe 2), l'innovation et le double mouvement du changement et de l'inertie (classe 1), le groupe comme espace d'intégration (classe 5), le groupe comme espace de différenciation (classe 6), le cœur des missions (classe 4), le quotidien (classe 3), les espaces et identités (classe 7).

On constate que 3 thématiques se retrouvent aux deux temps :

- Le quotidien
- Le cœur des missions
- Les espaces et identités

Si nous avons choisi de nommer ces classes de manière identique au temps 2, c'est parce qu'elles recouvrent un univers sémantique extrêmement proche de celui du temps 1, nous amenant à les poser comme similaires aux deux temps. Toutefois, la présence de ces mêmes thèmes aux deux temps ne signifie pas pour autant leur similitude en termes de significations. Nous verrons notamment pour chacun de ces thèmes que l'univers sémantique exploré correspond à des réalités parfois différentes relativement aux contextes d'énonciation (temps 1 / temps 2). Par exemple, au temps 2 on parle toujours du quotidien, mais celui-ci est exprimé de façon beaucoup plus factuelle qu'au temps 1, les dimensions relationnelles glissant au second plan. On retrouvera la même dynamique pour la thématique des espaces et identités, puisqu'au temps 1 l'importance accordée au relationnel dans l'espace professionnel est largement mise en avant, alors qu'au temps 2 l'investissement de l'espace se fait principalement pour des besoins d'ordres professionnels. Enfin, si la thématique relative aux missions semble proche aux deux temps, nous verrons pourtant que la structuration du discours diffère, celui-ci étant davantage centré autour de l'*étudiant* au temps 2 comparativement au temps 1.

La classe « parcours de formation et entrée à l'université » n'est présente qu'au temps 1 puisque nous avons fait le choix de ne pas revenir sur cette thématique au temps 2. Cette spécificité est donc liée à notre grille d'entretien. Toutefois, cette thématique reste présente au temps 2, comme en toile de fond, puisque les professionnels interrogés s'expriment nécessairement depuis leur parcours intériorisé.

Concernant la thématique du temps 1 « De "Mendi" vers l'expression d'un idéal professionnel », au temps 2, elle semble s'exprimer à travers 4 thématiques présentes dans les

classes de discours suivantes : « expression du travail ancré dans une réalité vécue », « L'innovation et le double mouvement du changement et de l'inertie », « le groupe comme espace d'intégration » et « le groupe comme espace de différenciation ».

On remarque d'emblée une distribution différente du discours entre les deux temps. La présence de deux classes de discours supplémentaires au temps 2 augure déjà d'une complexification et d'un enrichissement des discours. L'analyse des discours recueillis lors des entretiens nous permettra de mieux comprendre ce processus.

Ci-dessous, nous présentons les dendrogrammes concernant chacun des deux temps.

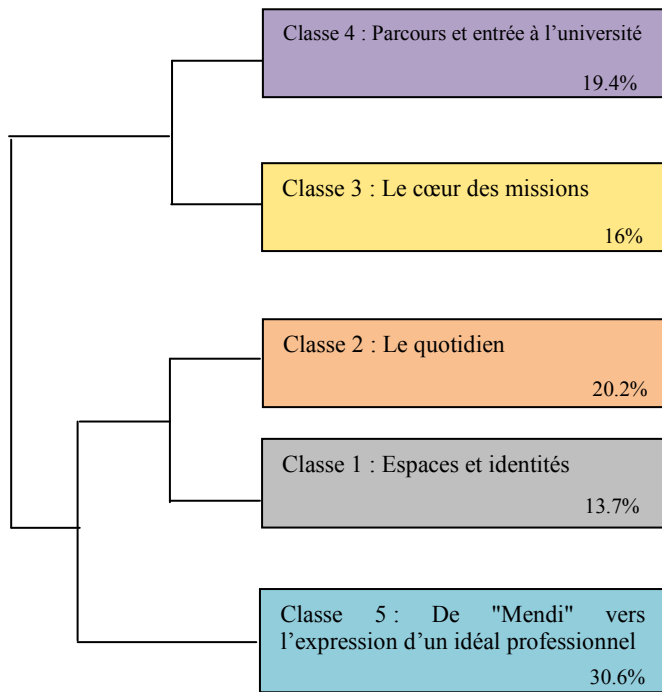


Figure 15 : Dendrogramme CHD temps 1

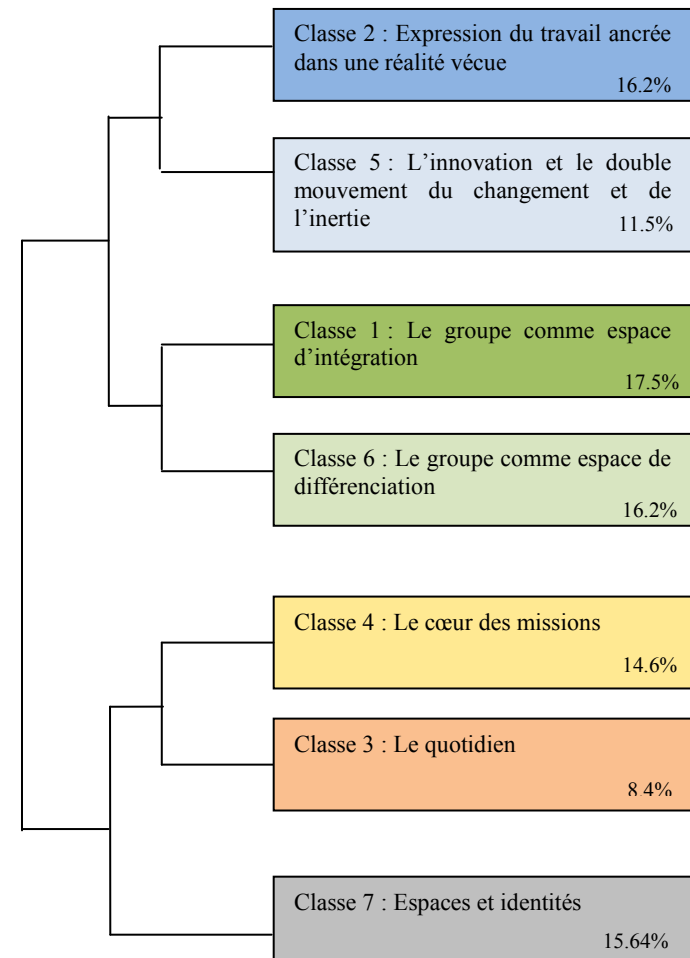


Figure 16 : Dendrogramme CHD temps 2

Nous proposons un tableau retraçant les thématiques fondamentales traitées dans les classes de discours en fonction du temps de recueil. Nous spécifions pour chaque temps la présence ou l'absence des classes, et les éléments de spécificité, de stabilité ou de variabilité de celles-ci. Cette représentation sous forme de tableau permet dans un premier temps d'obtenir une vision globale des résultats, une « photographie » d'ensemble ayant une fonction d'aide à la lecture des analyses qui suivent. Nous nous attacherons ensuite à analyser plus en profondeur le contenu et la signification de chacune de ces classes relativement à la variable temps.

| Classes de discours / thématiques | TEMPS 1 | TEMPS 2 |
|--|---|--|
| Parcours et entrée à l'université | <ul style="list-style-type: none"> • Hétérogénéité des parcours et absence de socle commun de formation • Les raisons d'entrée à l'université : entre choix et circonstance | Absente au temps 2 (lié à la grille d'entretien) |
| Le cœur des missions | <ul style="list-style-type: none"> • Des missions dirigées vers un public spécifique : l'étudiant • Des missions cadencées par le calendrier universitaire • Le paradoxe des missions : entre répétition, redondance et variété | |
| | Le discours sur les missions s'organise autour de plusieurs pôles organisateurs | Le discours se structure autour d'un pôle organisateur : <i>l'étudiant</i> |
| Le quotidien | Le quotidien est exprimé à travers des pratiques professionnelles récurrentes et habituelles | |
| | Représentation des activités quotidiennes non-structurée. Le quotidien est aussi exprimé à travers des pratiques inscrites en dehors de l'activité professionnelle prescrite | Simplification de la classe « le quotidien », structurée autour des pratiques professionnelles formelles, les pratiques inscrites en dehors de l'activité professionnelle sont absentes de cette classe au temps 2 |
| Espaces et identités | <ul style="list-style-type: none"> • Un système hiérarchisé statutairement et spatialement • Se définir et se situer dans des collectifs pluriels (identité pour soi) • La difficile expression de son travail vers l'externe (identité pour autrui) | |
| | Prédominance des aspects socio-affectifs du travail | Prédominance des aspects fonctionnels du travail |

| | | |
|---|--|---|
| <p>De Mendi vers l'expression d'un idéal professionnel</p> | <ul style="list-style-type: none"> Des facteurs d'épanouissement actés (autonomie, utilité du travail, relationnel) Positionnement vis-à-vis de la démarche <i>Mendi</i> : Un espace de réflexion collective en construction. Une démarche suscitant de la satisfaction et de l'adhésion. Une démarche permettant de se rassembler et de s'exprimer. Mais, cette démarche suscite aussi des interrogations notamment relatives à la crainte d'une scission entre les participants et les non participants à la démarche. <ul style="list-style-type: none"> L'expression d'un idéal professionnel à atteindre (axé sur le travail collectif et collaboratif et sur une quête de reconnaissance) | <p>Cette thématique semble s'être « recomposée » en 4 thématiques au temps 2, présentes dans les classes suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> Le travail ancré dans une réalité vécue => si au temps 1 l'épanouissement est une visée à atteindre, ce terme ne semble plus approprié au temps 2, considéré comme trop fort dans le cadre professionnel. L'expression du travail est davantage ancrée dans le réel tel qu'il est vécu L'innovation et le double mouvement du changement et de l'inertie => la présence de cette classe au temps 2 renvoie aux difficultés rencontrées face à l'innovation Le groupe comme espace d'intégration Le groupe comme espace de différenciation <p>→ Ces 2 dernières classes renvoient à une des conséquences de la démarche : la constitution d'un groupe de participants, et de façon concomitante, les rapports entretenus avec les non-participants</p> |
| <p>Le travail ancré dans une réalité vécue</p> | | <ul style="list-style-type: none"> L'épanouissement : « un bien grand mot ! » Facteurs de satisfaction au travail (autonomie, utilité du travail, valorisation) Facteurs d'insatisfaction au travail (stress, pression) |
| <p>L'innovation et le double mouvement du changement et de l'inertie</p> | | <ul style="list-style-type: none"> Différents niveaux de résistances au changement (intra et inter individuel, institutionnel et idéologique) La confrontation entre le désir de changement et la résistance est vécue comme une source de tensions |

| | | |
|---|--|---|
| <p>Le groupe comme espace d'intégration</p> | | <ul style="list-style-type: none"> · Les résistances de certains face à la démarche entraînent une participation partielle de l'UFR à la démarche permettant la constitution d'un groupe de participants. · Ce groupe se caractérise par le partage de normes et de valeurs communes, par la poursuite de buts collectifs, par la mise en place de conduites et de rites propres, par une cohésion importante du groupe axée notamment sur une dimension affinitaire. Enfin, le groupe cherche à entretenir son existence en se projetant dans l'avenir |
| <p>Le groupe comme espace de différenciation</p> | | <ul style="list-style-type: none"> · La crainte d'une scission entre les participants et les non participants semble s'être concrétisée. La constitution d'un groupe de participants entraîne inévitablement un processus de différenciation avec les non-membres de ce groupe. · Cette différenciation se caractérise notamment par : Une plus forte homogénéisation du hors-groupe Une déception face à la participation partielle de l'UFR à la démarche La recherche d'explications de la résistance par un processus de psychologisation permettant de légitimer les normes de l'endogroupe La recherche de solutions permettant de fédérer l'ensemble de l'UFR autour de la démarche comme condition de sa pérennisation. |

Il s'agit à présent de décrire et d'analyser plus avant les thématiques de ces classes pour chaque temps. Nous nous attacherons pour chacune d'entre elles à mettre un focus sur les éléments qui restent stables et mettrons à jour les éléments qui se transforment. Chaque analyse sera suivie d'un éclairage relatif aux dimensions Sens / Repères / sentiment de Contrôle (S/R/C) du modèle de l'implication professionnelle (Mias, 1998).

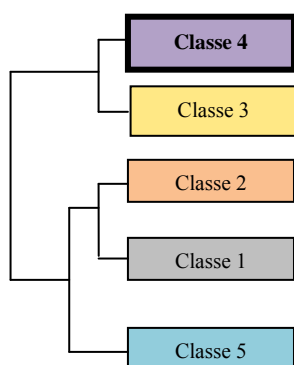
5.2 Analyses des différentes classes de discours

Remarques préalables à la lecture des résultats

Afin de faciliter la lecture des résultats, nous proposons pour chaque classe d'introduire l'analyse par un rappel de sa place au sein de la partition (dendrogramme sous forme de petites vignettes). Un encadré permettra de repérer la proportion de la classe au sein du corpus auquel elle appartient.

Nous illustrerons certains éléments d'analyse par des citations extraites directement des discours. Pour qu'elles soient reconnaissables et afin de ne pas les confondre avec d'autres types de citations, elles seront inscrites en italique dans un encadré grisé. S'il s'agit uniquement de formes spécifiques à la classe, seul le caractère italique sera utilisé et seules les formes significatives de la classe seront citées, à savoir celles obtenant un $p < .05$ (correspondant au seuil de risque de 5 % admis en Sciences Humaines).

5.2.1 Parcours et entrée à l'université



Au temps 1 : classe 4, représentant 19.4% des segments de textes classés

Au temps 2 : absente de la classification

Cette classe renvoie au **parcours de formation** (*étude, thèse, bac, BTS, formation, fac, université...*), à **l'entrée dans l'université** et dans la fonction publique en tant que professionnel (*vacation, remplacement, arriver, passer, concours, itrf, postuler, mutation, détachement, nommer, contrat, emploi, ministère, Mirail, Jean Jaurès, académie, titulariser, cdd, cdi...*) ainsi qu'aux **postes et fonctions occupés** (*catégorie_b, catégorie_c, catégorie_a, administration, fonctionnaire*).

Pour la plupart, les agents administratifs ayant participé aux entretiens ont occupé un ou plusieurs postes, dans un ou plusieurs établissements différents avant d'occuper leur poste actuel, nous repérons ainsi un vocabulaire lié à d'autres services ou établissements (*CROUS, CNED, FORCO, collège, lycée...*). Ce point est à mettre en parallèle avec la fonction publique de carrière que nous avons développée *supra*, où le grade est distinct de l'emploi, permettant aux professionnels d'exercer plusieurs emplois différents au sein de leur carrière.

Cette classe renvoie également à la question du choix et des raisons qui les ont amenés à occuper leur poste.

5.2.1.1 Des parcours hétérogènes : entre aspirations initiales et réalités d'insertion

Relativement au parcours de formation, nous observons une grande disparité du niveau d'étude, celui-ci pouvant aller du niveau V (CAP) jusqu'au niveau I (doctorat)⁷⁴. Si les filières en Sciences Humaines et Sociales ont été principalement suivies, des parcours plus techniques sont également visibles.

Les parcours scolaires et de formation nous renseignent notamment sur les souhaits initiaux d'insertion professionnelle, ceux-ci étant souvent éloignés du poste occupé actuellement.

« Pour résumer, je n'ai pas du tout fait ce que je voulais faire en fait ». « Je n'aurais jamais cru faire ça pour être claire ». « C'est vrai que je n'ai pas rêvé d'être fonctionnaire ».

On observe ainsi un décalage entre les aspirations initiales d'insertion et la réalité du poste occupé.

Par la suite, les modalités d'entrée dans le poste sont également diverses. Si les termes *DRH, CV, motivation* (lettre de), *entretien*, renvoient aux procédures habituelles liées au fait de *postuler*, les chemins pour entrer en poste peuvent être différents. Alors que certains disent

⁷⁴ 4 personnes de notre échantillon avaient entamé une thèse.

entrer en tant que vacataires, contractuels puis passent le concours dans l'objectif d'une titularisation, d'autres arrivent par le biais de mutations, principalement internes, ou par une demande de détachement.

L'hétérogénéité des parcours et l'absence de socle commun de formation interrogent l'identité professionnelle et l'existence d'un cœur de métier. On se questionne alors sur son métier.

« Gestionnaire de scolarité ou responsable administratif ne sont pas des métiers, la preuve est qu'on est arrivé sur ces postes avec des diplômes très différents ou même sans diplôme ».

« Je n'ai pas un mot, ce n'est pas un métier, je ne peux pas dire que je suis boucher, pharmacienne ou je suis enseignant ».

« Après je considère qu'ici ce n'est pas un vrai métier parce que c'est des choses qu'on apprend sur le tas. C'est quoi le métier de responsable_administratif [...], ce n'est pas un métier ça, on fait de la gestion administrative mais ce n'est pas un métier ».

Ces éléments sont à mettre en parallèle avec la volonté du gouvernement depuis les années 2000 d'une meilleure prise en compte de la notion de « métier » jusque là absente dans la fonction publique. Dans cette perspective, un Répertoire Interministériel des Métiers de l'Etat (RIME) est créé en 2006. Pour la fonction publique d'Etat, 282 métiers y sont recensés en 2017 (contre 261 en 2010 et 236 en 2006). Le RIME « contribue à rendre plus lisibles les emplois de l'Etat et les compétences qui leur sont associées, et ce, au service d'une fonction publique de métiers en construction » (Ministère du budget, des comptes publics de la fonction publique et de la réforme de l'Etat, 2010, p. 9) Cette démarche vise notamment à répondre « aux enjeux de professionnalisation de la fonction publique (p. 5), et « permet d'assurer une meilleure transparence à l'égard du citoyen sur "ce que font les agents de l'Etat", et de mieux valoriser leur travail » (p. 9). Si la notion de métier est davantage prise en compte, elle est pourtant loin d'être devenue « une dimension essentielle de la fonction publique française d'aujourd'hui, tant dans ses pratiques de gestion des ressources humaines que dans les réflexions prospectives » (Ministère de la fonction publique, 2013). Finalement, c'est encore aujourd'hui la notion de « statut » qui prédomine au sein de la fonction publique de carrière en France. Ainsi, la multitude d'emplois pouvant être exercés par un même fonctionnaire participe à renforcer la complexité à l'œuvre dans ce champ professionnel, où la polyvalence exigée rend le repérage des compétences nécessairement difficile.

5.2.1.2 Pourquoi l'université ? Entre choix délibérés et circonstances

Nous repérons également dans cette classe de discours, différentes raisons qui ont amené les individus participant aux entretiens à entrer professionnellement à l'université et à occuper leur poste actuel.

- La dimension **géographique** est évoquée à plusieurs reprises : la proximité avec le domicile, et plus largement le foyer, peut revêtir une source importante de motivation.

« J'ai regardé déjà la distance avec mon domicile parce que j'habite quand même un petit peu loin, je venais en formation ici et j'avais trouvé que je repartais très vite le soir ».

- Nous repérons également un univers sémantique relatif à la **situation familiale** qui reflète certaines des raisons évoquées (*congé maternité, rapprochement de conjoint, mari, enfant, enceinte*).

« Quand je suis arrivée à Toulouse, le poste qu'on m'a proposé justement ce n'était pas un choix, quand j'ai eu une la mutation pour rapprochement de conjoint, on m'a dit voilà, il y a un poste là, vous allez là donc ».

- Les **congés** sont également mis en avant (le volume de congés ainsi que la possibilité de prendre des congés hors périodes scolaires).

« Avantage majeur c'est sur les congés, il y avait une partie où on pouvait choisir ses congés ».

- Le **lieu**, l'université, les étudiants et enseignants qui lui sont rattaché participent également aux raisons d'entrée à l'université.

« Je voulais retrouver le milieu universitaire qui me plaisait ». « Etre en contact avec les jeunes, les étudiants, c'est le côté que j'aime ». « J'aime bien le milieu des enseignants, échanger avec les profs, travailler en équipe, le fait que ce soit un monument aussi ».

Nous remarquons ici que les raisons des choix professionnels évoquées ne renvoient à aucun moment au contenu même du poste ou de l'activité mais ont davantage trait à des éléments de contexte externes au poste.

Selon les raisons évoquées, nous repérons s'il s'agit d'un choix délibéré et volontaire ou si à l'inverse ce sont davantage les circonstances qui les ont amenés ici, les deux pouvant parfois s'entremêler. Le vocabulaire relatif au choix (*choix / choisir*) reflète bien ces deux possibilités.

« Ce n'était pas choisi au départ, c'est plutôt les circonstances qui m'ont amené là ».

Il est possible de distinguer des choix d'ordres différents : le choix de la fonction administrative d'une part et le choix du lieu d'exercice d'autre part. En effet, si la première nomination est imposée, il est tout à fait possible ensuite, par le biais de mutations, de choisir un poste plus spécifiquement.

« C'est-à-dire qu'on ne choisit pas, la première nomination, on ne la choisit pas. Après quand on est dans ce circuit, là on demande des mutations et là on vise les postes. Mais la première nomination c'est la surprise, c'est là où il y a de la place quoi ».

Les termes tels que *tomber*, *atterrir*, *être parachuté*, renvoient à cette idée de non-maitrise du choix du poste.

« On ne choisit pas le poste sur lequel on tombe », « je suis tombé dans le département de X »
« J'aurais pu atterrir dans un autre secteur », « j'ai été parachuté dans le service X ».

Le terme *hasard*, très significatif, fait également partie du vocabulaire de cette classe de discours. Ainsi, certains estiment que leur insertion professionnelle en tant que personnel administratif à l'université est tout ou partie due au hasard.

Dans la même lignée, le terme *piège*, très explicite dans l'extrait ci-après et présent exclusivement dans cette classe, *enchaînement* - *enchaîner* ou encore l'expression *de fil en aiguille*, renvoient à l'idée selon laquelle l'occupation du poste est surtout affaire de circonstance et que cette situation n'est par essence pas liée à un choix ou à une intention manifeste.

« Là j'ai été prise au piège, j'appelle ça un piège, c'est-à-dire que j'ai fait quelques vacances pour financer mes études régulièrement, chaque année, en début d'année universitaire, jusqu'au jour où ces vacances se sont plus élargies notamment en durée où on était parfois appelé en cours d'année, et un moment ils m'ont proposé un poste à temps complet en tant que contractuelle que j'ai accepté parce qu'à l'âge que j'avais j'étais contente d'avoir un poste même si ça ne correspondait pas du tout à ce que je voulais faire. Et après c'est le piège qui se referme. C'est-à-dire que je n'ai plus pris le temps pour continuer mes études parce qu'on entre dans un autre type d'activité, et je me suis arrêtée là ».⁷⁵

« En fait moi j'étais dedans, en fait ça s'est enchaîné d'une façon, je ne sais pas comment expliquer, ça s'est fait comme ça quoi voilà ».

⁷⁵ ¼ des personnes interrogées ont commencé à travailler à l'université en tant que vacataires afin de financer leurs études.

Bien que moins présente dans cette classe, Les termes *choix* et *choisir* renvoient également à une autre réalité, celle d'une volonté exprimée relative soit au choix de l'établissement ou plus largement au choix de travailler dans la fonction publique ou pour le service public.

« J'ai choisi le Mirail par choix, j'ai choisi de venir travailler à l'université du Mirail », « Je devais choisir entre le privé et le public et j'ai choisi la fonction publique ».

5.2.1.3 Eclairage par une focale sur les dimensions SRC

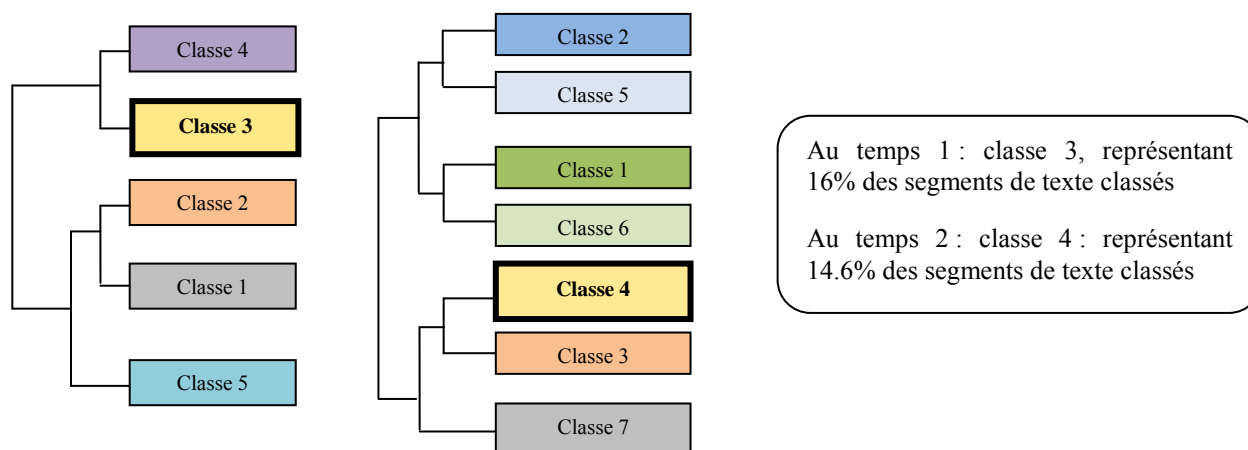
L'hétérogénéité des parcours interroge la dimension **repères** du modèle de l'implication professionnelle. En effet, on exprime ici l'idée selon laquelle des parcours aussi disparates ne permettent pas la construction de repères stables et partagés. L'absence d'un patrimoine mémoriel commun relatif à la formation, remet en cause l'existence d'une identité professionnelle partagée, interrogeant l'existence d'un cœur de métier. Par ailleurs, l'absence de vocabulaire relatif aux intitulés de poste dans cette classe de discours va dans le sens d'une difficulté à exprimer son travail, les termes « gestionnaire de scolarité », « responsable de département » ou « responsable administratif » étant absents de cette classe de discours.

La question du choix renvoie quant à elle aux dimensions **sens** et **sentiment de contrôle**. Quel sens donner à ses pratiques et plus largement à son parcours professionnel lorsque celui-ci relève ou non d'un choix délibéré et volontaire de l'individu ? Quel impact sur la dimension sentiment de contrôle ? Ici, le choix professionnel est principalement exprimé par un sentiment de contrôle externe.

Nous avons vu que pour une grande partie, les raisons évoquées à l'entrée en poste relèvent principalement d'attributions externes. Nous sommes étonnée de ne pas voir apparaître ici de processus de rationalisation interne, rationalisation d'autant plus attendue compte tenu du poids que la norme d'internalité (Dubois, 2009) a dans nos sociétés, où il est de « bon ton » d'expliquer nos comportements, ce qui nous arrive, par des causes internes, qui mettent en avant l'intentionnalité de l'individu. En poussant à l'extrême, cette posture peut être rapprochée d'un sentiment d'impuissance apprise (Learned helplessness) renvoyant au sentiment de non-maîtrise de son environnement (cf. partie : « L'implication professionnelle »). Sans aller jusqu'à cet extrême, les professionnels expriment ici l'idée selon laquelle ils ne sont pas pleinement auteurs de leurs choix professionnels, entraînés par des

circonstances externes à leur volonté initiale, ils sont en quelques sortes agis, pris dans les rouages, engagés depuis l'extérieur⁷⁶.

5.2.2 Le cœur des missions



5.2.2.1 Des missions dirigées vers un public spécifique : l'étudiant

Présente aux deux temps, cette thématique renvoie au cœur des activités et missions des professionnels interrogés. On repère un vocabulaire spécifique à la gestion de scolarité (*gestion, scolarité, inscription, chaîne_inscription, examens, diplômes, master, licence, UE, semestre, cours, scolarité, note, emploi_du_temps, équivalence, transfert, cérémonie, réorientation...*), des verbes d'action renvoyant à un certain nombre de tâches à effectuer (*occuper, recevoir, gérer, vérifier...*). Ces tâches sont principalement dirigées pour et vers *l'étudiant*.

Bien que moins nombreuses, d'autres missions sont également évoquées. Nous repérons notamment des activités liées à la gestion budgétaire et financière (*devis, comptabilité, budget, commande*).

⁷⁶ Un parallèle peut être établi ici avec le concept de capabilité (Sen, 1993). Selon l'auteur la capabilité des individus est corrélée aux libertés réelles de choix (effectives ou potentielles). Il distingue ainsi les libertés positives des libertés négatives. Les premières renvoient au désir de l'individu d'être de manière effective son « propre maître », nous dirions pour notre part, *auteur* de son parcours et de ses choix. Les secondes sont des libertés « sous contrainte », elles retracent ce que l'individu est potentiellement capable d'accomplir relativement aux opportunités et aux contraintes qui s'imposent à lui. Pour Sen, cet éventail de *libertés de choisir* représente la capabilité des individus. Dans cette classe de discours, on remarque que la capabilité est davantage orientée autour de libertés dites négatives, c'est-à-dire sous contraintes. Cette liberté sous-contrainte interroge dans notre cas la dimension sentiment de contrôle du modèle de l'implication professionnelle.

5.2.2.2 Des activités cadencées par le calendrier universitaire

Le déroulé des activités⁷⁷ est principalement lié et rythmé par le calendrier universitaire, nous repérons ainsi un univers sémantique relatif à la périodicité (*période, septembre, novembre, janvier février juin, date, année, fin, calendrier*).

« [Les activités] Elles sont tellement liées à notre calendrier universitaire. C'est-à-dire que mes missions pour moi elles sont vraiment très chronologiques, temporalisées ».

C'est-à-dire que chaque période renvoie à des activités qui lui sont liées. A titre illustratif, *septembre* correspond aux activités liées aux inscriptions, *novembre* à la cérémonie de remise des diplômes, *janvier* aux examens et aux réorientations, *février* à l'édition des relevés de notes...

5.2.2.3 Le paradoxe de l'activité : entre répétition, redondance et variété

Si les activités sont cadencées par le calendrier, on repère en filigrane dans cette classe de discours une forme de paradoxe : d'un côté une répétition des activités d'une année sur l'autre suivant le calendrier (*récurrent, régulièrement, courant, quotidien, routine*), de l'autre une variété des tâches et une absence de journée type.

« C'est varié dans l'année mais redondant à force ».

« Il y a une partie fixe, même si on ne sait pas combien de temps ça va durer cette partie fixe et après c'est l'inconnu ».

« Le côté rébarbatif et très routinier des choses qui se répètent inlassablement, c'est toujours la même chose au même moment et chaque année est faite pareil. C'est assez représentatif de ce travail. [...] malgré le côté rébarbatif des tâches, dans la mesure où il y a un accueil du public et où il y a divers publics concernés, à savoir enseignants, étudiants et aussi les autres collègues, ça demande d'être, de savoir se rendre, tout de suite être opérationnel sur ce qui nous est demandé, il faut être tourné vers les choses qui sont demandées à l'instant ».

Ce paradoxe entre récurrence et imprévisibilité est illustré par Dujarier (2006) à partir de l'organisation de service de masse qui touche particulièrement les services publics. Selon l'auteur, la massification du service est « traversée par des tensions entre normalisation et personnalisation, entre prévisibilité et adaptabilité, entre répétition du même et reconnaissance de l'altérité » (p. 4). Les professionnels doivent alors « produire de manière normalisée et anonyme (pour la "masse") une relation de service adaptée (pour la personne singulière) »

⁷⁷ Le terme activité est ici employé par les professionnels participant aux entretiens relativement au sens commun, pouvant alors recouvrir une signification proche du terme « travail ». Il ne renvoie en aucun cas à une approche théorique de l'activité.

(p.4). C'est cette dialectique entre normalisation et adaptation qui permet de qualifier le travail administratif à la fois de stable et redondant, et de varié et imprévisible.

5.2.2.4 Spécificités relatives au contexte d'énonciation

Si les activités déclarées semblent identiques aux deux temps, en comparant la façon dont se structure le discours, on remarque qu'au temps 2, celui-ci est davantage structuré autour des usagers de la relation comparativement au temps 1. Les analyses de similitude des deux classes aux deux temps permettent de repérer visuellement ce glissement au niveau de la structuration du discours autour de *l'étudiant* (voir figures ci-après). Ainsi, alors qu'au temps 1, l'étudiant est un des éléments organisateurs des activités parmi d'autres, au temps 2, l'étudiant est, au contraire, placé au centre des missions.

La centralité de l'étudiant dans l'organisation du discours nous semble aller dans le sens du changement représentationnel de leur travail. En effet, nous verrons que la représentation professionnelle de « leur travail »⁷⁸ se structure au temps 2 autour de l'utilisateur dans la relation professionnelle : l'étudiant (élément susceptible d'être central, cf. partie : « Zoom sur la représentation professionnelle de leur travail »).

⁷⁸ « Leur travail » est ici une traduction des mots inducteurs choisis lors des évocations libres et hiérarchisées. Ainsi, l'utilisation de l'expression « leur » renvoie aux professionnels interrogés lors des différentes phases d'entretiens.

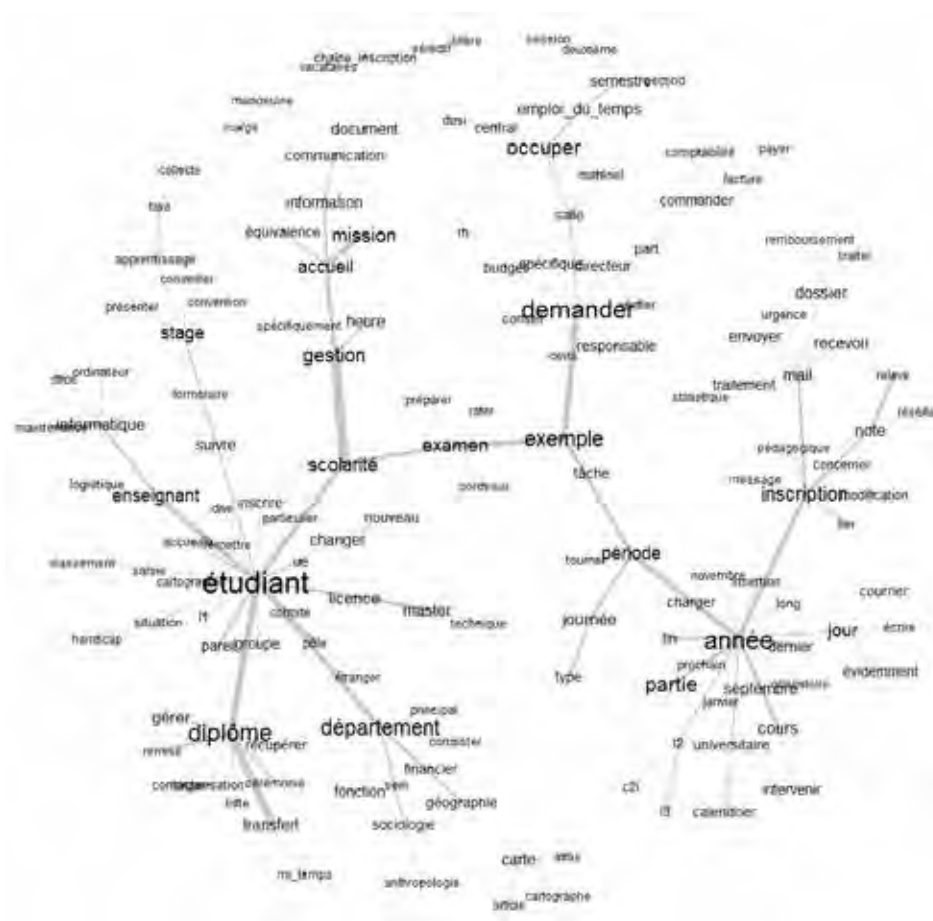


Figure 17 : Analyse de similitude de la classe "le cœur des missions" au temps 1

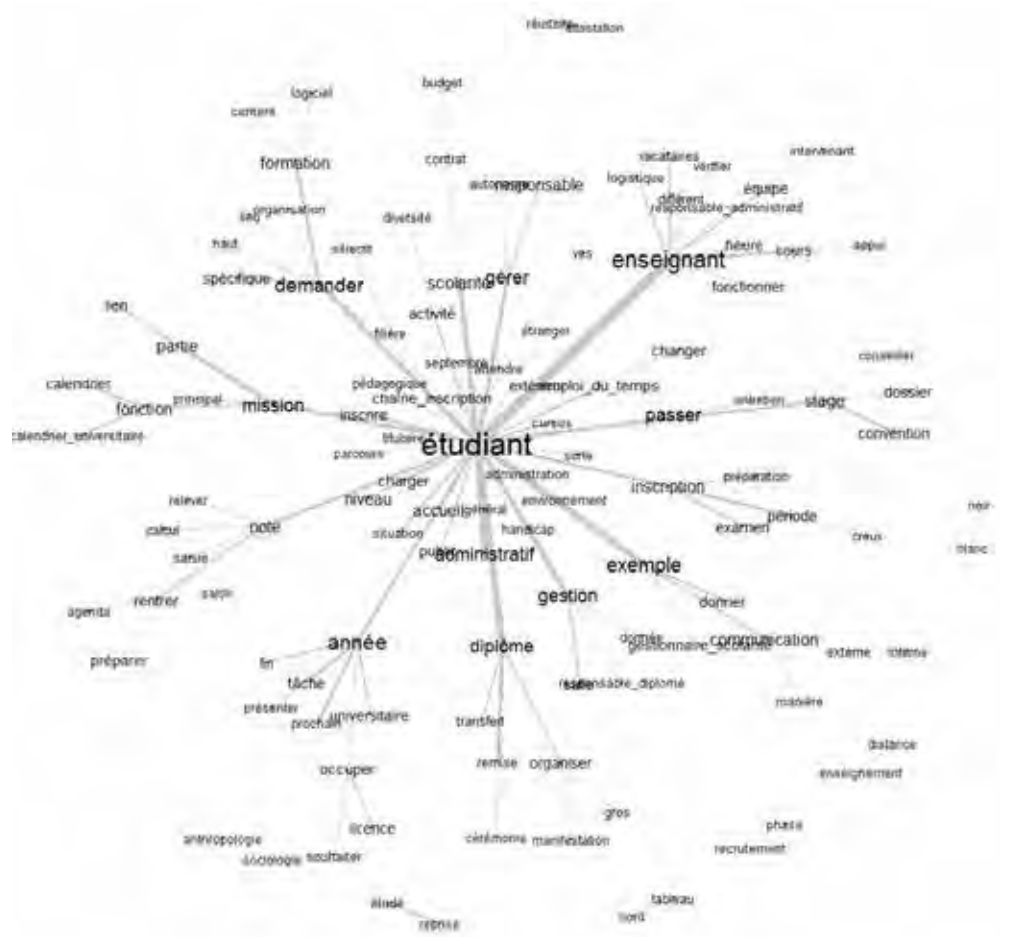


Figure 18 : Analyse de similitude de la classe "le cœur des missions" au temps 2

5.2.2.5 Eclairage par une focale sur les dimensions SRC

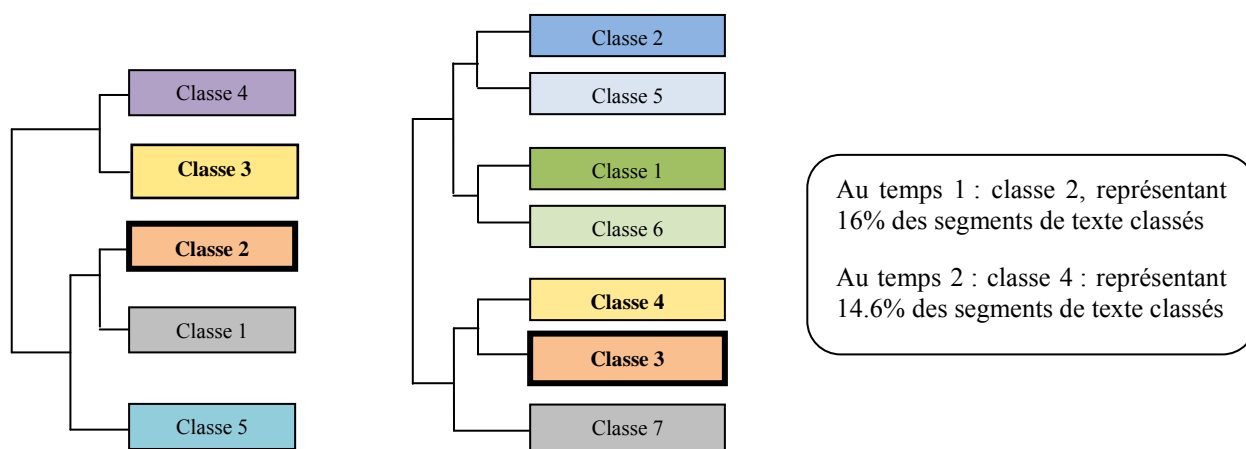
Cette classe met en avant les dimensions **sens**, **repères** et **sentiment de contrôle** du modèle de l'implication professionnelle.

Nous remarquons que les missions décrites le sont de manière assez précise, renvoyant alors plutôt à une activité prescrite, laissant peu de marge de manœuvre, cadencée notamment par des obligations d'ordre temporel. Le caractère prescriptif laisserait entrevoir le sentiment d'être agi, entraînant dans ce contexte un **sentiment de contrôle** externe sur son activité professionnelle.

Aussi, la récurrence et la régularité des activités permettent de se situer dans un cadre avec des **repères** stables sur lesquels il est possible de s'appuyer, ces repères constitueraient des organisateurs de leur pensée professionnelle. Dans le même mouvement, l'obligation de suivre un calendrier universitaire strict est contrebalancé par l'imprévisible, par l'impossibilité de prévoir et d'anticiper les demandes quotidiennes. Ce paradoxe entre d'un côté la récurrence et de l'autre la variété, entre la normalisation et l'adaptabilité, donne à voir qu'il existe des repères stables sans pour autant être figés, ceux-ci restant mouvants.

Au temps 2, le changement au niveau de la structuration du discours de la classe « le cœur des missions », concerne une évolution de la dimension **sens (direction)** : on resignifie ses activités par rapport à l'étudiant. Cette resignification, probablement révélatrice d'une dynamique de transformation représentationnelle, sera mise en dialogue dans la partie relative aux résultats des évocations libres et hiérarchisées recueillies à partir du mot inducteur « votre travail » (cf. partie « Zoom sur la représentation professionnelle de leur travail »).

5.2.3 Le quotidien



Cette classe de discours fait référence au quotidien vécu par les personnels administratifs de l'UFR. Les termes, *horaire, journée, matin*, expriment que des activités qui sont rythmées temporellement.

5.2.3.1 Un quotidien exprimé à travers des pratiques professionnelles récurrentes et habituelles

Cette classe met en exergue un certain nombre de pratiques professionnelles quotidiennes :

Ouvrir, mail, message, boite (boîte mail) téléphone, répondre, question, réponse, pêche (pêche aux informations), affichage, lire, lecture (des courriels), résoudre, problème, renseigner, régler, accueil, accueillir, communiquer, traiter les urgences. Le terme *bureau* indique le principal lieu où se déroulent ces activités, l'ordinateur (et l'écran) renvoie à l'outil principal de travail.

Ces activités ont la particularité d'être tournées vers autrui et demandent à être en interaction directe ou indirecte avec un interlocuteur. Autre particularité, contrairement aux principales activités exprimées dans la classe « le cœur des missions », ces pratiques ne sont pas figées temporellement, elles ne suivent pas un calendrier, elles sont à la fois ponctuelles (réalisées au coup par coup en fonction des demandes) et permanentes, puisque présentes tout au long de l'année. Les adjectifs qualificatifs tels que *répétitif, basique, habituel, régulière, répéter, quotidien* indiquent que ces activités sont récurrentes et habituelles, elles rythment le

quotidien professionnel. L'emploi de l'expression au *fur et à mesure*, donne à voir une progression dans l'activité quotidienne et indique que la journée s'organise aussi au fur et à mesure des demandes et sollicitations.

5.2.3.2 Spécificités du temps 1 : un quotidien exprimé à travers des pratiques relationnelles inscrites hors de l'activité professionnelle formelle

Au temps 1, si le quotidien est rythmé par des pratiques professionnelles récurrentes, il s'organise aussi autour de pratiques relationnelles inscrites en dehors de l'activité professionnelle formelle. Le moment du *café* est particulièrement important, il permet de se retrouver et d'échanger (professionnellement ou non), dans la même lignée, les *pauses*, les repas (*manger*) permettent de se rencontrer hors cadre. La *salle de convivialité* et les *couloirs* renvoient aux lieux où se déroulent ces échanges.

Aussi, nous repérons un certain nombre de pratiques sociales permettant de maintenir un climat social agréable : se dire *bonjour*, laisser sa *porte* ouverte, se faire des *plaisanteries*, donner un *coup de main*, se *rendre service*, *dépanner*...

Le quotidien est ainsi représenté à la fois par des pratiques professionnelles récurrentes et par des pratiques sociales et relationnelles qui viennent jaloner la journée. Ces pratiques sont à mettre en relation avec l'importance exprimée du relationnel, relationnel qui semble finalement venir donner du **sens** à son activité. Le contact, l'échange et les relations produits tant au niveau des pratiques professionnelles que des pratiques relationnelles, constituent un point nodal de du travail, renvoyant notamment à un élément susceptible d'être central dans la représentation professionnelle de leur travail au temps 1.

« J'ai parlé de relations d'abord parce que c'est peut-être le seul intérêt que je vois dans cette activité, c'est-à-dire que ce n'est pas en termes de contenu, mais plutôt en termes de contexte dans lequel on travaille, et qui met en avant bien souvent ce côté relationnel [...]. Je parle de tout le relationnel, ce n'est pas toujours enrichissant mais c'est souvent enrichissant uniquement en termes de relationnel, de rencontre, de discussions, de dialogue, de partage ou d'échange ».

« Ce n'est pas le travail, c'est les personnes avec qui on est qui rendent le travail plus intéressant ».

5.2.3.3 Spécificités du temps 2 : absence de pratiques relationnelles

Alors qu'au temps 1 le quotidien est décrit comme étant balancé entre des pratiques professionnelles et des pratiques relationnelles inscrites en dehors de l'activité

professionnelle, au temps 2, seules les pratiques professionnelles sont mises en avant, les aspects relationnels étant quant à eux absents de cette classe. Les analyses de similitudes montrent une structuration différente de la classe « le quotidien » au temps 2 (cf. figures suivantes). Les pratiques professionnelles sont ici organisées autour du traitement des mails, des réponses aux demandes étudiantes, de l'accueil et du téléphone. L'expression du quotidien est exposée de façon beaucoup plus factuelle et circonscrite au strict cadre professionnel. Les aspects relationnels, les collègues, ne sont plus exprimés ici. Par exemple, les temps d'échange autour de la pause-café, les arrêts pour échanger dans les couloirs ne sont plus du tout évoqués au temps 2, comme si leur expression était rendue « inutile » grâce aux espaces d'échanges produits au sein de la démarche.

En effet, en analysant la répartition du discours entre les deux temps, nous observons que les aspects relationnels du travail sont pourtant bel et bien présents, mais s'expriment dans un autre espace lexical, au sein de la classe « le groupe comme espace d'intégration » ; ils seraient ainsi davantage évoqués par le prisme de la démarche « Mendi » comme espace d'échanges interrelationnels. Dit autrement, les aspects relationnels font l'objet d'une préoccupation à part entière exprimée à travers la démarche mise en place. Ainsi, l'immersion dans cette démarche a sans doute pour effet d'élaborer une maturation par rapport à cette dernière. Ce qui apparaît probablement c'est le sentiment d'appartenir à un groupe qui ne soit pas « que de travail », mais aussi à un groupe qui explore et renforce les affinités et l'être ensemble. Un peu comme si cette démarche avait permis « d'isoler » le travail et les tâches, au profit de la découverte d'un agir ensemble pour soi et pour autrui. Nous aurons l'occasion de revenir sur ces éléments d'interprétation dans l'analyse de la classe « le groupe comme espace d'intégration ».

Par ailleurs, les analyses de similitudes permettent de repérer que le terme *accueil* est associé au temps 1 au terme *problème*, association qui n'apparaît plus au temps 2. Une piste d'interprétation consisterait à mettre en lien ces éléments avec la centration des missions autour de *l'étudiant* que nous avons évoquée au temps 2 dans la classe « le cœur des missions ». Ainsi, cette centration autour de l'étudiant pourrait amener à percevoir l'accueil comme étant moins problématique au temps 2.

Il s'agit là d'une interprétation qui pourra sans doute être étayée lors des restitutions investigantes menées.

5.2.3.4 Eclairage par une focale sur les dimensions SRC

Cette classe de discours met en relief la dimension **sens** du modèle. Au temps 1 ce sont les aspects relationnels qui donnent sens à l'activité quotidienne. Le relationnel et les espaces de socialisation semblent venir contrebalancer un intérêt moindre pour les tâches purement administratives à effectuer. Au temps 2, l'expression de l'activité quotidienne est orientée sur des éléments concrets, l'activité formelle est comme davantage dicible et mise en avant, témoignant possiblement de l'émergence d'un processus de revendication identitaire.

Aussi, les analyses de similitude présentées *supra* laissent entrevoir une représentation des activités quotidiennes moins structurée au temps 1 comparativement au temps 2. En effet, alors qu'au temps 1, on distingue plusieurs pôles organisateurs (le *bureau*, les *collègues*, « *prendre le temps* », *l'étudiant*, *l'accueil*, la *journée*...), marquant la diversité du discours à propos des activités quotidiennes, au temps 2, on assiste à une « restructuration simplifiée » (Gachassin, 2013) de cette représentation. La représentation est notamment centrée sur des activités de communication professionnelle (*mail*, *téléphone*, *répondre aux demandes des étudiants*...), élément qui sera par ailleurs visible au niveau de la représentation professionnelle de leur travail au temps 2. Ce phénomène de centration sur les activités professionnelles formelles pourrait ainsi caractériser le passage d'une représentation non structurée des activités au temps 1, vers une représentation structurée et organisée au temps 2, augurant d'un processus de professionnalisation. Nous posons l'hypothèse interprétative selon laquelle les échanges effectués à travers la démarche participative ont permis une plus grande communication à propos des activités quotidiennes, rendant possible la construction collective d'une représentation professionnelle structurée des activités quotidiennes, constituant dès lors des **repères** partagés sur lesquels il est collectivement possible de s'appuyer.

L'analyse de cette thématique permet de mettre en évidence un double processus :

- D'une part, il semble que suite à la participation à la démarche et aux espaces d'échanges interrelationnels qui lui sont attribués, les professionnels n'expriment plus la nécessité d'évoquer au temps 2 les pratiques relationnelles, au profit des pratiques professionnelles qui viennent alors structurer la représentation de leurs activités quotidiennes.
- D'autre part, au temps 2 ces pratiques relationnelles ne sont pas pour autant absentes de l'ensemble des discours, mais sont exprimées par le prisme de la démarche

participative et innovante, renvoyant dès lors à un espace renforçant le sentiment d'appartenance à un groupe qui explore et renforce les affinités.

La figure suivante, nécessairement réductrice, permet de schématiser ces glissements, qui seront davantage mis en lumière dans l'analyse de la classe : « le groupe comme espace d'intégration ».

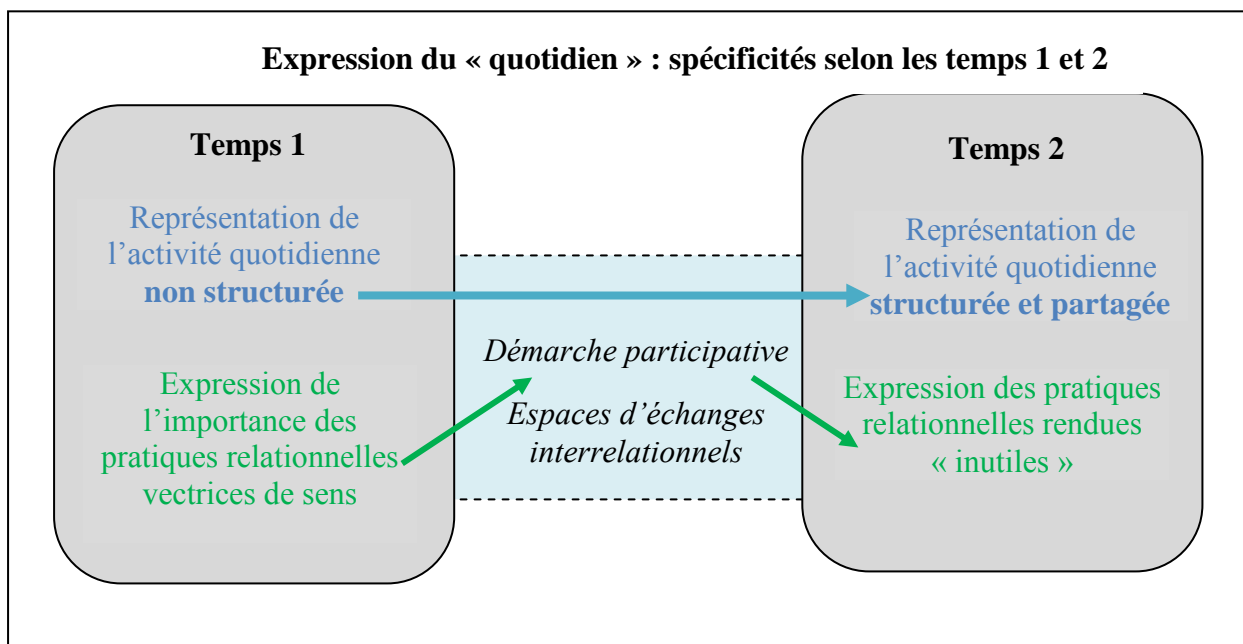
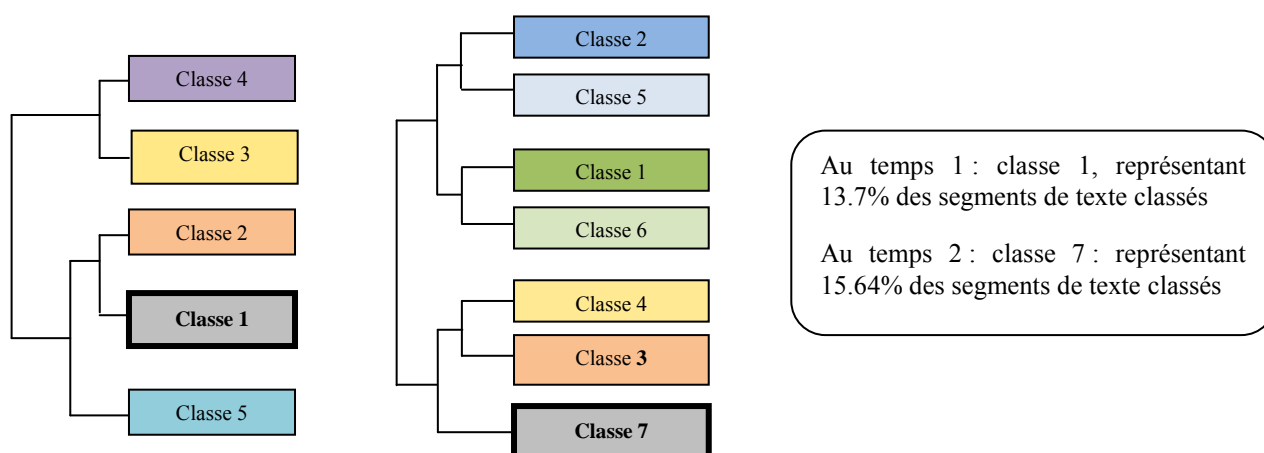


Figure 21 : Spécificités de l'expression de la thématique "le quotidien" entre les temps 1 et 2

5.2.4 Espaces et identités



Cette classe de discours se caractérise par un univers sémantique lié à l'espace (*université, bâtiment, salle, étage, rez-de-chaussée, escaliers, couloir, hall...*) et aux différentes composantes de l'université (*UFR, UFR_SES, département, arche, CROG, MDR, DIVE, présidence, services centraux, relation internationale, DOSI, agence comptable, service financier, scolarité centrale...*).

Les nombreuses références aux composantes internes à l'université sont corrélées au sentiment d'appartenance collective qui régit les interactions sociales et professionnelles et participe à l'expression de l'identité professionnelle.

Enfin, l'investissement des espaces est relatif soit à des aspects relationnels et socio-affectifs (temps 1) soit à des aspects davantage fonctionnels (temps 2) du travail. Là encore, alors qu'au temps 1 les aspects relationnels sont exprimés, ils glissent au second plan au temps 2 pour ce qui est de leurs évocations dans cette thématique.

5.2.4.1 Une organisation pyramidale

La référence à la *hiérarchie* et à l'*organigramme* comme mode de structuration des rapports professionnels indique une organisation pyramidale du système (voir figure ci-dessous). Les professionnels expriment une forte dépendance hiérarchique.

La hiérarchie est représentée à plusieurs niveaux, la *présidence* (niveau université), le *directeur de département* et les *responsables administratifs* (des départements et de l'UFR).

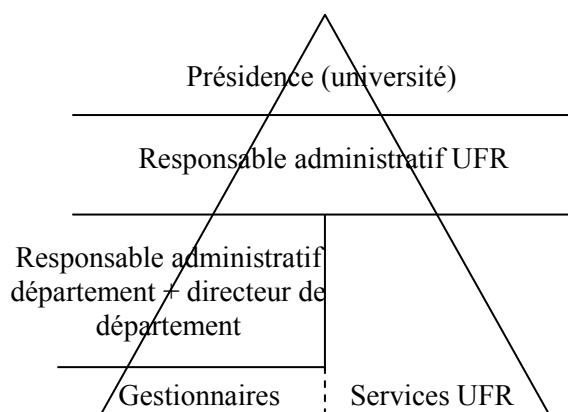


Figure 22 : Hiérarchisation pyramidale et statutaire des composantes de l'université

Cette hiérarchie est exprimée, voire controversée, à travers la répartition de l'espace et plus largement l'organisation du nouveau bâtiment. Relativement à l'organisation et à l'occupation de l'espace au sein du bâtiment, nous trouvons en haut, à l'étage, la direction de l'UFR et les services qui lui sont directement reliés ainsi que les bureaux des enseignants, au rez-de-chaussée se trouvent les bureaux des gestionnaires de scolarité et des responsables administratifs de chaque département ainsi que les personnels chargés de l'accueil et de la logistique.

Cette disposition spatiale semble ainsi revêtir une forme de violence symbolique au sens de Bourdieu (1993), inscrivant les individus dans des rapports d'opposition et de hiérarchisation. Cette nouvelle organisation spatiale renvoie à une forte dimension symbolique sur le plan hiérarchique suscitant un sentiment de non-reconnaissance chez des professionnels installés en position « d'infériorité ». Ces éléments sont à mettre en lien avec les modalités de gouvernance de l'université et la bureaucratie professionnelle qui caractérise l'organisation universitaire (cf. partie « L'université comme bureaucratie professionnelle » du chapitre 2), où les fonctions de support (assurées principalement par le personnel administratif) ne sont pas placées sur le même « plan » que les fonctions du centre opérationnel (assurées principalement par des enseignants).

« Il y a une organisation par strates au niveau de l'espace, on repart sur des choses, direction en haut, au milieu les salles avec les étudiants et en bas l'administration, le bas de l'échelle de l'administration on va dire parce que l'administration est aussi au deuxième mais il s'agit du haut de l'échelle, la direction. Cette organisation n'a pas favorisé le lien qu'il y avait dans le bâtiment précédent, parce que tout le monde était dans un circuit, on se croisait plus facilement, là il faut aller chercher les gens, on ne les croise pas forcément, ça a ajouté de la distance et peut être du cloisonnement. Ça n'a pas favorisé le lien entre les différents départements ».

5.2.4.2 Se définir et se situer professionnellement dans des collectifs pluriels (identité pour soi)

La référence aux composantes de l'université permet de se situer en tant que professionnel comme appartenant à des collectifs pluriels. Il s'agit d'un système à l'image de « poupées russes », allant du pôle le plus proche au plus éloigné. Ainsi, on va dans un premier temps se situer dans son *bureau*, voire dans son *couloir*, élargir aux *départements* situés au *rez-de-chaussée* ou aux services de l'UFR situés au *deuxième étage*, pour enfin se situer plus

largement au sein de *l'université*. Se situer dans ces différents espaces permet de se situer en tant que professionnel et participe à l'expression de l'identité professionnelle. Le sentiment d'appartenance à certaines composantes plus qu'à d'autres permet de se définir dans des groupes professionnels.

« Le collectif déjà c'est notre département, et puis après au sein de l'UFR bien sûr et en dernier lieu l'université, c'est des poupées russes en fait. Mais par contre je ne pense pas collectif université tout de suite. Je réfléchis en même temps que vous me posez la question, le collectif d'abord je pense à notre collectif, le département, et l'université c'est en dernier en fait ».

« C'est comme des poupées russes, il y a moi, mon service, mon bureau qui interagit avec le bureau de mes collègues, avec le directeur_département, qui viennent après interagir et travailler avec les autres départements puis il y a l'UFR ».

Une distinction assez nette entre l'UFR et les différents départements apparaît ici. Alors que quand certains parlent de l'UFR, ils englobent tous les services et départements ; pour d'autres, l'UFR est distinguée des départements. Lorsqu'on évoque les départements, ceux-ci sont souvent considérés sur un plan distinct de celui de l'UFR et non sur un plan intégré.

Cette distinction peut notamment être liée à une différence de postes occupés corrélée à la disposition de l'espace. Les termes *haut* et *bas* permettent ainsi de qualifier certains collègues, « mes collègues d'en haut » renvoyant généralement aux services de l'UFR, « mes collègues d'en bas » qualifiant davantage les personnels travaillant au sein des départements. Cette distinction révèle à notre sens l'absence d'une identité commune « UFR SES », que nous avons déjà évoqué en retraçant l'histoire de sa construction à partir d'ancrages disciplinaires hétérogènes, favorisant une identité morcelée de l'UFR. Ardoino disait à ce propos qu'un « des traits les plus caractéristiques de l'administration est l'existence de multiples cloisons limitant au maximum tout phénomène d'osmose. Les départements s'ignorent ou s'opposent les uns aux autres » (Ardoino, 1964, p. 60). Les multiples cloisons décrites par Ardoino rappellent la difficulté exprimée par le Responsable Administratif et Financier de l'UFR de fédérer l'ensemble de ses composantes.

5.2.4.3 La difficulté d'exprimer son travail à l'externe (identité pour autrui)

On soulève ici la difficulté à exprimer son travail pour autrui. De façon assez schématique, les professionnels se définissent dans un premier temps comme travaillant à *l'université* (Jean

Jaurès ou du *Mirail*) puisque cette dernière véhicule vers l'extérieur une image positive voire prestigieuse, on met en avant ce qui semble être valorisant. L'évocation de l'université comme espace de travail les amène à spécifier qu'ils ne sont pas pour autant *enseignants* ou *profs*, mais qu'ils travaillent du côté de *l'administration*. Ils se définissent ainsi en premier lieu par la négative, c'est-à-dire par ce qu'ils ne sont pas. Cette définition par la négative rappelle l'appellation utilisée par le Ministère de l'Education Nationale et de l'Enseignement Supérieur pour définir cette catégorie de personnel : les personnels « non-enseignants ». Ils spécifient ensuite le département ou le service dans lequel ils sont inscrits. Enfin, pensant que l'intitulé de leur poste n'est que trop peu explicite pour une personne externe à l'université, ils déclinent les principales activités qu'ils effectuent.

« *Déjà si je dis que je travaille à l'université on me dit que je suis prof, non il n'y a pas que des profs à l'université* ».

« *Quand on travaille à l'université [...] on ne voit que le monde enseignant, je ne critique pas les enseignants mais j'explique qu'un prof avec un élève c'est une classe, un agent administratif avec un prof et un élève ça fait un établissement. On fait partie de cet engrenage qui permet de faire marcher la machine* ».

« *Je vais plutôt dire mes tâches précises puisque UFR je pense que ça ne parle à personne [...] moi je ne savais déjà pas ce que c'était une UFR. Et après je dis que je suis administratif car qui dit tu es fonctionnaire tu travailles à la fac, tu es prof. Ça c'est impressionnant, je pense que pour tout le monde si tu dis que tu travailles à l'université on te dit que tu es prof, le premier truc, ce n'est même pas qu'est ce que tu fais, non, c'est tu es prof, c'est un peu frustrant mais bon, et là je dois dire non je suis administratif* ».

On remarque ici le processus descriptif inverse à celui qu'ils mettent en avant pour se définir professionnellement (identité pour soi). Alors que dans l'identité *pour soi* on part du cercle le plus restreint pour aller vers le plus large, lorsqu'on exprime son travail *pour autrui*, on part du plus large pour ensuite rétrécir davantage (cf. figure suivante).

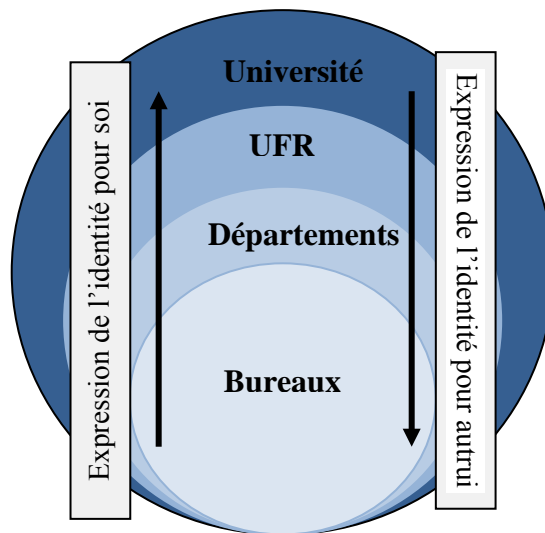


Figure 23 : Exprimer son travail, identité pour soi versus identité pour autrui

Précisons néanmoins que les éléments relatifs à l'identité pour soi sont recueillis dans un contexte spécifique d'énonciation, on parle bien de soi, mais on le fait pour autrui, en l'occurrence, le chercheur menant un entretien. Cet autrui n'est toutefois pas totalement extérieur et étranger à l'environnement dans lequel ils sont inscrits, ce qui permet l'activation d'une identité à destination d'une personne « du dedans » (cf. partie « L'analyse de l'implication du chercheur comme moyen de production de connaissances »).

A ce point précis de l'interprétation des contenus, il nous semble important, pour étayer cette analyse, de nous référer à la psychologie sociale de l'environnement.

5.2.4.4 Éclairage du lien entre espaces et identités par une approche en psychologie sociale de l'environnement

Les liens étroits qui s'opèrent entre l'organisation et l'investissement de l'espace et la construction identitaire peuvent être éclairés par les travaux de Hall (1971) et de Fischer (2011) sur le concept de proxémie. La notion de proxémie renvoie à « l'ensemble des observations et théories concernant l'usage que l'homme fait de l'espace en tant que produit culturel spécifique » (Hall, 1971, p. 13). Selon ces auteurs, tout espace social relève d'un espace hiérarchisé, donnant à voir la distribution des rôles et des statuts sociaux et traduisant une structure inégalitaire dans la répartition des individus. Selon Fischer (2011), l'organisation spatiale et l'assignation des individus à un espace donné renvoient à une fonction de contrôle social. « En répartissant les volumes physiques et en inscrivant les signes

hiérarchiques dans la matérialité des lieux, on instaure un espace social à l'intérieur duquel on organise une représentation du pouvoir » (p. 80). Il précise à ce propos que « l'espace opère une sorte d'identification des groupes humains à un territoire ; la notion de contrôle n'est donc pas à entendre ici dans le sens étroit d'une surveillance, mais dans le fait que, se trouvant dans un endroit donné, on se retrouve du même coup identifié à une place sociale, et par conséquent, objet d'une catégorisation liée à ce rapport établi entre type d'espace et appartenance sociale » (p. 81).

Le discours recueilli ici met en lumière les liens étroits tissés entre le rapport entretenu avec l'espace et le sentiment d'appartenance et d'identification à un groupe (professionnel).

5.2.4.5 Spécificités du temps 1 : mise en avant des aspects socio-affectifs du travail

Cette thématique se spécifie au temps 1 par l'expression du relationnel, véritable pilier de l'activité.

Les termes *rencontre, rencontrer, échange, discuter, discussion, connaître, réunir, dialogue, partage*, ou encore *croiser*, mettent en avant la place et l'importance du relationnel dans cet environnement professionnel. On se définit ici par la capacité et la nécessité d'être en relation avec autrui. L'identité professionnelle se construit dans son aspect socialisant et socio-affectif. Le terme *informel* signifie que ces échanges et contacts peuvent se dérouler dans un cadre non strictement professionnel, et relever d'un niveau plus informel ne renvoyant pas à l'activité professionnelle prescrite.

Ici encore, nous remarquons que les échanges entre acteurs sont orientés par l'organisation spatiale du bâtiment. Par exemple, les échanges seront davantage fréquents entre les acteurs se situant géographiquement proches les uns des autres.

« Notre relation à autrui est ainsi déterminée par le type de territoire qui est le nôtre et révèle les distances qui nous séparent. Tout espace social est producteur de distance entre les groupes ; ce phénomène complexe n'est pas seulement d'ordre physique - ce qui est physiquement proche ou éloigné -, c'est également une valeur sociale vécue en fonction d'un ensemble de données qui s'appuient sur la proximité ou l'éloignement physique certes, mais pour exprimer un mode de relations de nature sociale » (Fischer, 2011, p. 79).

« Au quotidien après c'est l'architecture du bâtiment qui fait que je vais plus voir mes collègues de math info, on est dans le même couloir, je vais plus les voir, la socio je ne les vois presque jamais, les sciences de l'éducation non plus ».

5.2.4.6 Spécificité du temps 2 : mise en avant des aspects fonctionnels du travail

Au temps 2, cette thématique se spécifie par une mise en avant des interactions professionnelles.

Les professionnels indiquent ici qu'ils investissent principalement l'espace en fonction de besoins d'ordre professionnel, c'est-à-dire relativement à la nécessité professionnelle de circuler vers et dans certains espaces plutôt que d'autres. Ce sont les liens et les interactions professionnelles qui régissent la circulation dans l'espace, celle-ci s'organisant sur une base fonctionnelle du travail (je me déplace là où j'ai besoin d'aller professionnellement, ce besoin étant intimement lié à la fonction occupée).

« C'est selon la demande en fait, forcément je ne vais pas à la scolarité si je n'ai pas de demande d'un étudiant, à l'UFR c'est pareil et dans les départements c'est pareil ».

« Je vais exceptionnellement au château, quand il faut y aller, au pôle BIATSS mais vraiment quand il y a besoin de quelque chose, pour porter un document ».

« Après je vais plus souvent ici à l'UFR_SES, après dans les départements, plus ça s'éloigne moins j'y vais. D'abord le deuxième étage, les services UFR, après les départements ».

Cela explique l'inégal investissement de l'espace par les professionnels. Alors que les professionnels interrogés disent investir fortement certains espaces, tels que l'UFR_SES ou les départements, d'autres espaces sont plus ou moins, voire jamais investis, tels que la MDR ou les autres UFR de l'université (UFR_langue, UFR_histoire, UFR_psycho, UFR_lettres).

5.2.4.7 Eclairage par une focale sur les dimensions SRC

Cette classe de discours met en lumière les liens étroits qui s'opèrent entre l'organisation et l'occupation de l'espace et la construction identitaire. L'espace constitue un **repère**, non seulement géographique si on se contente de le définir du seul point de vue physico-spatial, mais surtout parce qu'il permet de structurer symboliquement les rapports que l'individu entretient avec son travail (Mias, 2005b). Ici, le rapport que le professionnel établit avec son environnement professionnel (et réciproquement) place les individus dans des rôles et des statuts sociaux assignés et fait également apparaître une forte dépendance hiérarchique. On soulève par ailleurs la difficulté à trouver sa place, à se repérer, dans des collectifs pluriels, amenant les individus à s'identifier au groupe professionnel le plus proximal (identité pour soi) favorisant de ce fait les comportements d'entre-soi ; difficulté rendue d'autant plus saillante compte tenu de la difficile expression de son travail vers l'extérieur (identité pour autrui). Si les professionnels semblent s'identifier à la catégorie très généraliste des personnels administratifs, leur construction identitaire est « contrainte » à la fois par un

manque de repères partagés en interne (nous avons déjà souligné l'absence de socle commun de formation interrogeant l'existence d'un patrimoine mémoriel commun et d'un cœur de métier) et par le sentiment d'une non (re)connaissance de leur travail en externe (mais aussi en interne compte tenu de leur dénomination au sein du MENESR), interrogeant par là même le **sentiment de contrôle**.

Relativement à la dimension **sens**, au temps 1 ce sont davantage les éléments socio-affectifs et relationnels qui donnent sens au travail. On définit d'ailleurs son travail comme un travail de contact, relationnel, humain (cf. *infra* représentation professionnelle de leur travail au temps 1). Au temps 2, on se définit davantage par des éléments fonctionnels. On retrouve encore une fois le glissement d'un discours centré sur l'importance accordée à *l'espace relationnel* (temps 1) vers un discours qui met en avant *l'espace fonctionnel* du travail (temps 2). Les analyses de similitudes de ces deux classes aux deux temps renforcent cette interprétation. Nous privilégions ici une visualisation sous forme de « halos » de couleurs afin de repérer davantage l'organisation des champs sémantiques et par là même les différents pôles organisateurs du discours étudié. Les analyses montrent que :

- d'une part, on retrouve pour les deux temps, une distinction très nette entre *l'UFR* d'un côté et les *départements* de l'autre. L'UFR est par ailleurs associée à un pôle renvoyant à un *petit groupe* et à une petite *équipe*, il ne s'agit donc pas ici d'une entité surplombante intégrant les départements, mais bien d'une entité qui se lit sur un plan différent.
- D'autre part, on retrouve au temps 1 un pôle organisateur relatif aux aspects relationnels, à *l'ambiance*, aux *échanges* et aux *rencontres* avec les *collègues* ou plus largement au fait de pouvoir *voir des gens* et *discuter* (espace relationnel), et au temps 2 c'est avant tout le *travail administratif* effectué à *l'université* qui est mis en avant (espace fonctionnel).

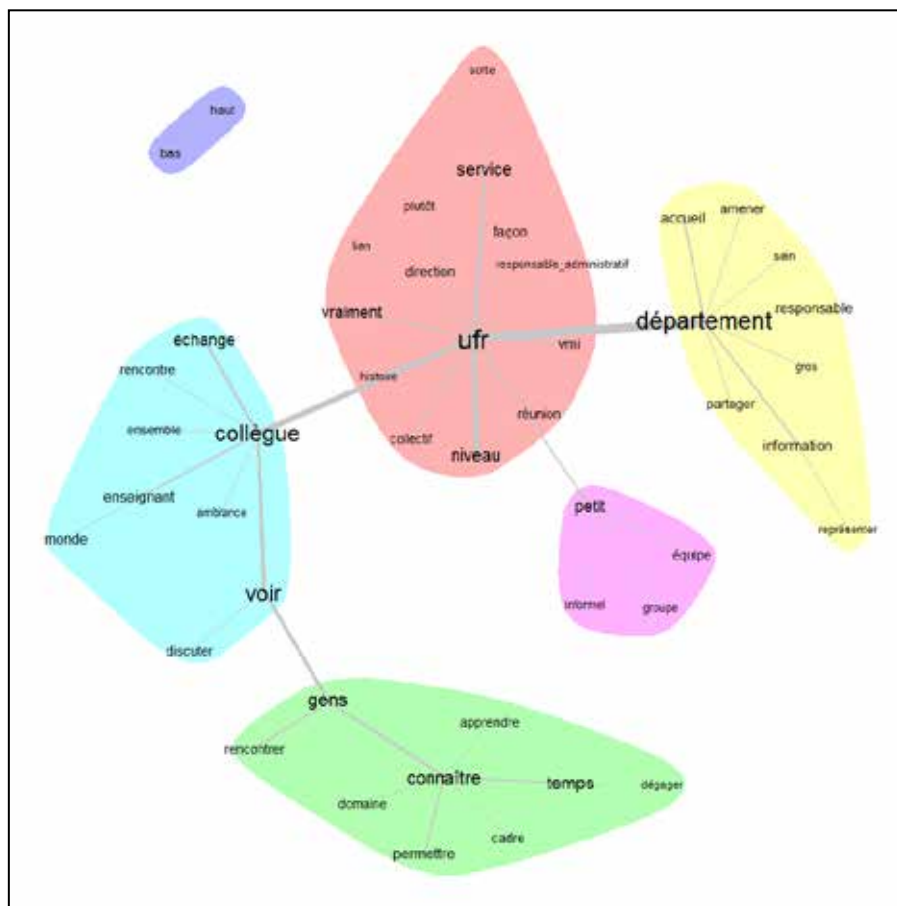


Figure 24 : Analyse de similitude de la classe "espaces et identités" au temps 1

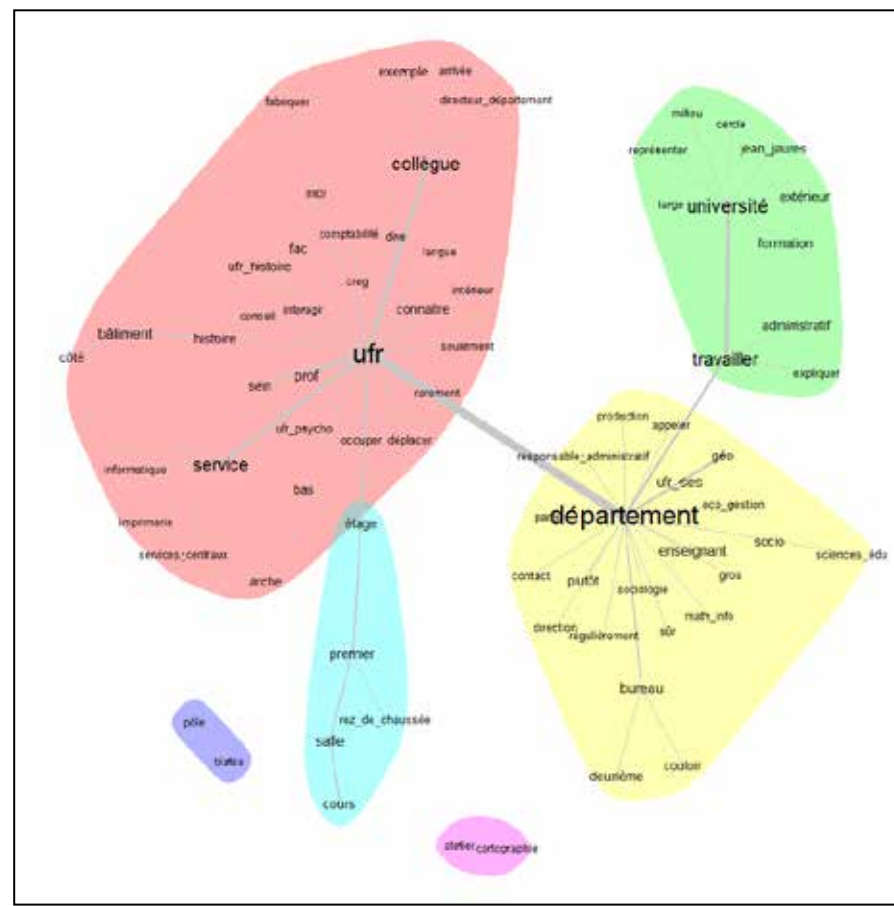
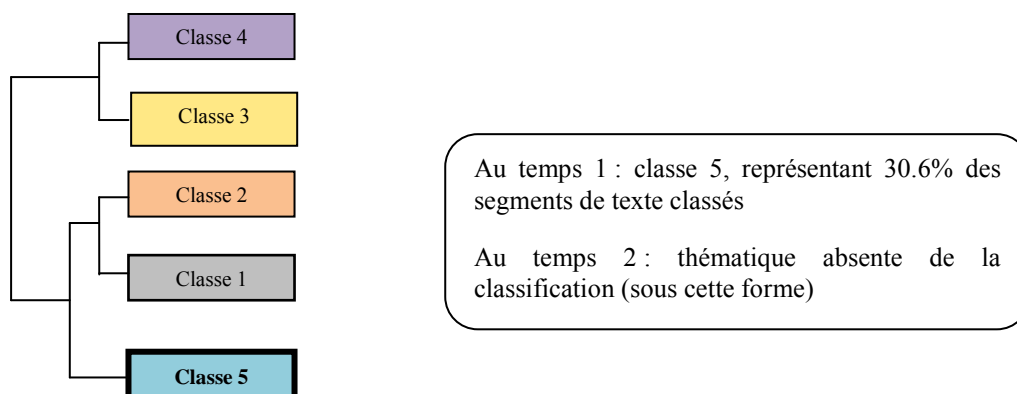


Figure 25 : Analyse de similitude de la classe "espaces et identités" au temps 2

5.2.5 De "Mendi" vers l'expression d'un idéal professionnel



Uniquement présente au temps 1, cette classe renvoie à la démarche "Mendi"⁷⁹ en tant que projet encore en construction. En effet, lorsque nous avons effectué les entretiens du temps 1, la démarche commençait à peine à être mise en œuvre. Nous y retrouvons les objectifs qui lui sont attribués tels que l'épanouissement, le bien-être ou l'amélioration des conditions de travail. A travers cette démarche, les professionnels expriment un idéal professionnel à atteindre et formulent des attentes importantes à son égard. Par ailleurs, des facteurs d'épanouissement professionnel d'ores et déjà actés sont exprimés.

5.2.5.1 Des facteurs d'épanouissement actés

Les individus expriment ici une forme d'épanouissement professionnel établi par plusieurs facteurs. L'expression de l'épanouissement au travail est à mettre en lien avec l'évolution de la valeur du travail dans nos sociétés. Si l'étymologie du terme travail comporte en son sein une dimension de souffrance (venant du latin *tripalium*, signifiant « objet de torture » (Rey, 2016, p. 2495), « le travail devient aujourd'hui un moyen d'atteindre l'épanouissement personnel dans le cadre des loisirs ou bien est lui-même réinterprété comme lieu d'épanouissement » (Lalive D'Epinay, 1994, p. 53). Il existe ainsi « une attente dominante selon laquelle le travail, dans l'idéal, devrait être un lieu d'épanouissement pour celui qui l'exerce » (p. 78). Il semble ici que les discours recueillis font référence à *la norme d'épanouissement* à laquelle le travail est aujourd'hui associé (Lalive D'Epinay, 1994).

⁷⁹ Tout au long de cette partie, l'emploi du terme « Mendi » reviendra fréquemment puisque les personnes interrogées s'expriment ici à partir de leur place dans la démarche « Mendi », en s'identifiant à cette dernière, à tel point qu'ils espèrent par exemple qu'elle soit déployée dans d'autres UFR. On lira par ailleurs dans l'abécédaire l'expression « *nous sommes Mendi* », témoin de cette intériorisation.

- **L'autonomie et la liberté**

L'autonomie est considérée ici comme un vecteur d'épanouissement, les individus se sentent notamment libres d'organiser leur travail.

« Épanoui sur mon travail oui parce que quelque part je suis libre, je fais ce que je veux ».
« Je pense que je suis libre. Libre dans mon travail, je suis libre dans mon travail donc je n'ai pas d'enfermement et donc j'ai l'envie de venir et tout ça. La liberté c'est essentiel, j'aurais du mal à supporter une hiérarchie pesante. »

En lien avec l'autonomie et la liberté, Bernoux (2015) parle lui de « bricolage » relatif à l'organisation du travail, où « chacun fait ses petits réglages, gère son propre rythme de travail, organise son temps, choisit ses outils » (p. 17). En ce sens, ce « bricolage » renvoie à des pratiques *d'appropriation* nécessaires au « mieux-être au travail ».

- **L'utilité du travail**

Le sentiment de réaliser un travail qui soit utile permet de donner du sens à son activité en se situant dans une posture de « rendre service ».

« Le fait de faire un travail qui revient à l'utile. C'est un travail qui a un sens ».
« C'est ça qui me motive en premier ça c'est sûr, et c'est ça qui me fait plaisir aussi, qui me donne envie de venir aussi, je sais que je vais être utile, faire des choses pour des gens très différents ».
« Je suis épanoui parce que j'ai envie d'aller à mon travail, parce que ça me fait plaisir de rendre service aux gens »

Le sentiment d'utilité du travail peut être mis en relation avec la dimension sens du modèle de l'implication professionnelle. Morin et Forest (2007) notent d'ailleurs que le sens du travail se construit en partie sur le fait qu'il soit utile aux autres ou à la société. Wieviorka (2013) établit quant à lui un lien entre utilité du travail et reconnaissance sociale de celui-ci, puisque si le travail est utile socialement, cela implique qu'il soit considéré et donc socialement reconnu. Nous verrons toutefois que le sentiment d'effectuer un travail qui soit utile ne s'accompagne pas nécessairement d'un sentiment de reconnaissance professionnelle et/ou sociale.

· **Le relationnel**

Un travail au contact d'autrui semble être une caractéristique si ce n'est la caractéristique d'un travail épanouissant. On retrouve ici l'importance accordée à la dimension relationnelle au temps 1 que nous avons déjà soulignée dans l'analyse des classes : le quotidien et les espaces et identités.

« *Je me sens épanoui dans mon travail, ça me plaît, j'ai de bonnes relations donc oui c'est bien* ».

« *Le relationnel c'est justement ce qui fait qu'on est épanoui au travail* ».

« *Je me sens épanoui parce que j'ai la chance d'être dans un environnement favorable à un bel échange* ».

Les résultats d'une recherche de Labbé (2013) montrent à ce propos que l'ambiance au travail constitue l'élément le plus important pour représenter le « métier idéal »⁸⁰, mettant en lumière l'importance accordée par les répondants « à la qualité des liens sociaux que le travail peut produire » (p. 107). Ainsi, pour les professionnels ayant participé aux entretiens du temps 1, un travail épanouissant est prioritairement reconnu dans ses aspects sociaux et socialisants.

5.2.5.2 De la démarche "Mendi"...

Cette classe de discours présente également un univers sémantique lié à la démarche "Mendi" et à ses objectifs attribués (*épanouir, épanouissement, bien_être, mieux_être, condition, qualité*). Les professionnels se positionnent vis-à-vis de cette démarche à partir de divers éléments :

· **Un espace de réflexion collective en construction**

On trouve un vocabulaire exprimant l'idée que cette démarche est en construction, qu'elle n'est pas encore opérationnelle : *projet, place* (mettre en place), *espérer, train* (en train de), *théorie* (« *comment de la théorie on va passer à la pratique* », « *la théorie c'est bien mais comment l'appuyer pour le quotidien* »). Cette démarche renvoie pour ce temps 1 davantage à un espace de réflexion collective (*réfléchir, ensemble, idée, penser*) en cours de construction.

⁸⁰ Résultats obtenus auprès d'un échantillon de 493 sujets composés d'élèves (n=82), d'étudiants (n=119), de demandeurs d'emploi (n=23), de parents (n=132), d'enseignants (n=90), de dirigeants (n=18), de conseillers à l'emploi (n=12) et d'enseignants universitaires (n=17).

- **Une démarche suscitant de la satisfaction**

Les termes *positif, super, sympa*, indiquent que la démarche est accueillie positivement par les individus, elle est considérée comme importante et utile (*important, essentiel, utile*) et suscite de l'intérêt (*intéressant, plaît, aimer*).

- **Une démarche permettant de se rassembler**

Cette démarche permet la rencontre des individus lors de moments d'échanges conviviaux (*convivialité*), le *repas* qui suit chaque réunion est notamment évoqué.

« C'est parce que ça regroupe tout le monde que Mendi ça plaît »

- **Une démarche permettant de s'exprimer**

Cette démarche, par le biais de sa forme participative, ascendante et co-construite, permet aux individus de s'exprimer, de donner leur avis. « Mendi » représente un espace où il est possible de prendre la parole.

« Les points forts c'est laisser la parole aux gens, laisser les personnes s'exprimer et ça je trouve ça hyper intéressant parce qu'on n'a pas toujours le choix, pas toujours le droit de s'exprimer comme là, et je trouve que ça c'est hyper bien. Laisser la parole aux gens, on ne décide pas pour nous. Puisqu'on est exécutant, là on est en position de, et ça c'est très important parce qu'on est une majorité de catégorie_c dans le groupe, même s'il y a des catégorie_b, des catégorie_a, on est quand même une majorité de catégorie_c, et laisser la parole à ce personnel-là eh bien c'est très rare et je pense qu'il faut le considérer ».

« Permettre à tous de pouvoir s'exprimer et de pouvoir en s'exprimant faire entendre sa voix et donc être reconnu ».

« La première chose qui me vient c'est de dire que pour une fois on nous demande notre avis, on nous demande ce qu'on entend dans ce projet et ce qu'on a envie de mettre en place ».

- **Une démarche qui suscite l'adhésion**

Les termes *adhérer, participer, impliquer, poursuivre, mobiliser*, indiquent que les individus ont pris part à la démarche. Les termes *acteur* et *bébé* (« c'est notre bébé ») mettent en exergue l'appropriation de la démarche par les individus. Appropriation possible notamment par le biais de sa forme participative (*participatif*) et co-construite. Ces éléments vont dans le sens de l'innovation exogène intériorisée (Kaddouri, 1999) telle que nous l'avons exposée, puisque si l'idée de cette démarche émane de la hiérarchie de proximité, on repère que celle-ci

a ensuite été appropriée et intériorisée par les professionnels concernés, prenant alors le statut de co-auteurs de la démarche.

- **Une démarche qui suscite des interrogations**

Nous repérons un vocabulaire à connotations négatives qui soulève un certain nombre de questions (*difficile, négatif, faible, inconvenient*).

D'une part, il y a la crainte d'une fracture entre les participants et les non participants, ceux-ci étant dénommés les *réfractaires*. Le terme *clan* soulève la crainte d'une scission entre deux groupes, ceux qui prennent part à la démarche et ceux qui ne souhaitent pas y participer, entraînant l'apparition de *tensions*.

« *Tout le monde n'y participe pas, et d'un côté le problème qui peut se poser, d'un côté il y a les personnes qui veulent participer, ça fait un peu clan, ceux qui participent et ceux qui n'y participent pas, ça fait un peu sectaire. Travailler dans l'harmonie avec les gens, je ne sais pas en fait, ce n'est pas évident* ».

« *Du coup ça fait des clans, du coup ça fait des groupes et du coup ça va contre la démarche parce que la démarche c'est le rassemblement et en même temps on ne peut pas faire autrement parce que les gens sont libres de venir ou pas, alors c'est trop bizarre* ».

D'autre part, nous repérons des références à un *climat* externe anxiogène venant perturber ce qui donnait du sens à la démarche. Par exemple, la politique de redéploiement des postes s'inscrivant en opposition aux objectifs de cette démarche, elle peut notamment venir contrecarrer ses objectifs.

« *Après tout ce qui s'est passé au niveau des postes ça a créé beaucoup de tensions et on se désolidarise quand même, on se met en recul sur pas mal de choses* ». « *Il peut y avoir des interférences extérieures, la politique de l'établissement peut s'entrechoquer avec Mendi* ». « *L'ambiguïté entre un projet mené par l'UFR et le niveau de la présidence, [...]. Donc d'un côté il y a la démarche Mendi qui a été validée au niveau central, et puis d'un autre côté il y a des pratiques qui ne correspondent pas. Ça fait un peu bizarre, il y a une inadéquation entre la démarche et le comportement de la présidence.* »

Enfin, « Mendi » étant en construction, cette démarche présente des contours encore flous, l'avenir et la visibilité de ce qu'elle va produire sont questionnés. Ainsi, l'idée selon laquelle cette démarche doit apporter du *concret* apparaît comme une condition nécessaire à sa progression. Par ailleurs, nous trouvons une forme d'inquiétude selon laquelle la démarche pourrait leur *échapper*.

« A un moment ça peut nous échapper suivant l'envergure du projet ». « Si on met en place d'autres acteurs ça risque peut-être de nous échapper ».

5.2.5.3 ...vers l'expression d'un idéal professionnel

La démarche participative mise en place permet aussi l'expression d'un idéal professionnel vers lequel tendre. Les termes tels que *tendre*, *améliorer*, *meilleure* rappellent que cet idéal reste encore à atteindre.

De quel idéal parle-t-on ?

Les éléments d'analyses suivants rendent compte de certains aspects d'un idéal professionnel axé notamment sur le relationnel et les rapports interprofessionnels.

- **Une quête de reconnaissance**

L'idéal professionnel renvoie ici à une meilleure reconnaissance tant personnelle que professionnelle.

« Ça va permettre de libérer la parole, et que les personnes puissent s'exprimer, et de la reconnaissance ».

« On ne gagnera pas plus mais au moins de la satisfaction et de la reconnaissance personnelle ».

« On aspire quand même à avoir une reconnaissance ».

Bernoux (2015) souligne à ce propos que « les enquêtes et analyses des observateurs du monde du travail insistent, dans leurs descriptions, aujourd'hui comme hier, sur le fait universel que les salariés dans toutes les situations de travail ne peuvent correctement travailler que s'ils s'approprient les outils sur lesquels ils travaillent d'une part, et s'ils se reconnaissent et sont reconnus dans leur manière d'exécuter leur travail de l'autre » (p. 3). Le concept de reconnaissance couvre ainsi deux principales significations interreliées : la reconnaissance par l'individu de son travail, et la reconnaissance par les autres. Dans le premier cas, il s'agit de « l'appréciation de la qualité de travail par celui qui fait ce travail » (p. 159), dans le second cas, « reconnaître c'est voir attester par les autres les capacités de l'individu et de son travail » (p. 159). De manière générale, les auteurs s'accordent à dire que « la reconnaissance au travail est un élément essentiel pour préserver et construire l'identité des individus, donner un sens à leur travail » (Brun et Dugas, 2005, p. 85).

Au temps 1, cette quête de reconnaissance semble être projetée et espérée à travers la démarche participative et innovante mise en place.

- **Un renforcement des liens interpersonnels**

Les termes *échanges, fédérer, relation, relationnel*, indiquent une volonté de créer/maintenir davantage de *liens* entre les professionnels.

La sphère relationnelle est également vue comme un moyen d'accéder à la sphère professionnelle. Ainsi, on espère qu'en améliorant les relations, en échangeant davantage, on puisse atteindre le domaine professionnel.

« Améliorer les relations pour ensuite faire ricochet sur le travail ». « Une meilleure qualité des conditions de travail d'un point de vue d'abord relationnel avec plus de temps d'échanges, d'écoute des uns et des autres ».

- **Un travail davantage collectif et collaboratif**

L'idée ici serait de renforcer le *collectif* de travail et la *cohésion* d'équipe. Le terme *commun* renvoie à cette idée de travailler *ensemble*, de *collaboration* (mise en commun, objectifs communs, fonctionnement commun, outil commun). Cette volonté de mise en commun et d'harmonisation sous-tend une hétérogénéité au sein des pratiques.

« Elle va être utile parce que ça va renforcer le collectif, ça va permettre aux personnes de se rencontrer et j'espère qu'il y aura des échanges de pratiques entre les départements et de créer peut être un collectif au niveau des départements ». « Davantage d'échanges et de mise en commun de savoir-faire, d'idées, de pratiques ». « Ce serait bien qu'il y ait de la cohésion d'équipe, une certaine harmonie ».

5.2.5.4 Eclairage par une focale sur les dimensions SRC

Cette classe de discours, organisée autour de la démarche "Mendi", met en avant à la fois un certain nombre d'éléments actuellement vécus comme épanouissants, et permet également l'expression d'un idéal à atteindre. Idéal notamment axé sur la reconnaissance et le renforcement du collectif. La démarche constitue un des moyens permettant de tendre vers cet idéal. Celle-ci est considérée positivement mais suscite dans le même mouvement des doutes et des questionnements. La dimension **sens** est exprimée à travers l'utilité sociale de leur travail, utilité ancrée dans des valeurs de service public, ainsi que par la dimension relationnelle, véritable pilier de l'activité.

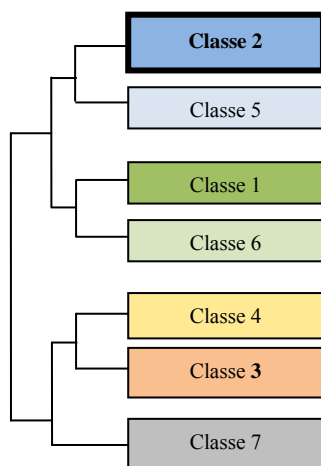
Cette classe renvoie également à la dimension **sentiment de contrôle**. En effet, cette dimension s'exprime positivement lorsqu'on parle d'autonomie et de liberté permettant

d'avoir le sentiment de maîtriser l'environnement professionnel dans lequel ils sont inscrits. A l'inverse, le fait que cette démarche permette de s'exprimer, d'être écouté et entendu sous-entend que cette liberté d'expression n'est pas habituelle. Cette démarche étant en construction, il paraît pour l'heure difficile d'établir des liens entre les actions mises en place et leurs résultats. La quête de reconnaissance exprimée traduit par ailleurs une quête de sentiment de contrôle par la reconnaissance inter individuelle des capacités et compétences.

Relativement à la dimension **repères**, on remarque que les professionnels interrogés, peu habitués à ce type de démarche ascendante leur conférant un statut d'auteur, s'interrogent à la fois sur ses finalités et sa mise en œuvre, n'ayant pas véritablement de repères sur lesquels s'appuyer dans ce contexte innovant.

Si cette classe est présente en tant que telle uniquement au temps 1, au temps 2, cette thématique semble s'être « recomposée » en 4 thématiques différentes renvoyant respectivement à « l'expression du travail ancré dans une réalité vécue », « l'innovation et le double mouvement du changement et de l'inertie », « le groupe comme espace d'intégration » et « le groupe comme espace de différenciation ».

5.2.6 Expression du travail ancrée dans une réalité vécue



Au temps 2 : classe 2, représentant 16.2% des segments de texte classés

Au temps 1 : thématique absente de la classification

Les éléments de discours de cette classe s'approchent de la classe du temps 1 : *de "Mendi" vers l'expression d'un idéal professionnel*. Plusieurs éléments positifs liés au travail y sont posés. Toutefois, contrairement au temps 1 où on exprimait un idéal professionnel à atteindre, au temps 2 cette classe de discours renvoie à une réalité vécue du travail, jalonnée d'éléments de satisfaction et d'insatisfaction. L'ancrage dans le « réel » est davantage marqué, se

caractérisant notamment par une forme de travail idéal relativisé. On s'attache davantage à exprimer le travail tel qu'il est vécu et perçu plutôt que de le projeter vers un idéal.

5.2.6.1 L'épanouissement au travail : un « bien grand mot ⁸¹ » !

Alors qu'au temps 1 les personnes interrogées abordaient l'épanouissement au travail comme une visée à atteindre, le discours semble davantage mesuré au temps 2.

Parler d'*épanouissement* paraît être une notion trop forte dans le cadre professionnel.

« C'est un grand bien mot quand même épanouie ».

« Épanouie, le mot est peut être fort. Je me sens bien au travail, je n'ai pas la boule au ventre de venir travailler, quand je viens au travail ça va ».

« Ce n'est pas le boulot de mes rêves mais je ne viens pas à reculons ».

On évoque ici l'idée selon laquelle le poste occupé ne renvoie pas à un travail-passion. Avoir un travail lié à une passion serait une condition nécessaire à l'épanouissement professionnel.

« Je ne sais pas il faudrait que ce soit une passion qui serait devenue un travail, genre artistique ce genre de choses, là je comprendrais pouvoir parler d'épanouissement, mais après le travail administratif ça reste un travail administratif c'est neutre, il n'y a pas de passion à avoir ici ».

« [S'épanouir c'est] faire quelque chose qui soit intéressant pour soi et qui soit plus de l'ordre soit d'une passion ou au moins d'un intérêt, d'un goût, lié à la notion de plaisir qu'il n'y a pas là ».

Les termes *agréable*, *satisfaction* semblent être plus appropriés pour définir une forme de bien-être au travail. Ainsi, on s'attache davantage à exprimer des objectifs accessibles, plutôt que de projeter un idéal à atteindre. Ce changement pourra notamment être expliqué par une forme de désillusion liée aux multiples résistances que la démarche a connues, nous y reviendrons.

Un parallèle peut être établi avec les travaux de Dujarier sur l'idéal au travail, qu'elle définit comme relevant d'un « processus de normalisation » (2006, p. 3). L'auteur met en perspective l'écart entre le travail, comme expérience de l'action et ses limites, et l'idéal comme représentation subjective, comme possibilité de se représenter les choses et les hommes sans prendre en compte leurs limites » (p. VIII). Il semble que l'écart entre le travail et l'idéal puisse ici être source de désillusion, l'idéal serait perçu comme étant « hors de portée de

⁸¹ Nous empruntons cette expression à l'un des professionnels interrogés lors des entretiens.

l'action possible » (p. 3), amenant les professionnels à revenir sur des perspectives plus accessibles.

5.2.6.2 Des facteurs de satisfaction professionnelle

Nous retrouvons les éléments de satisfaction professionnelle déjà exprimés au temps 1 (cf. partie « Des facteurs d'épanouissement actés » en page 241) : **l'autonomie et la liberté**, le **relationnel**, vecteur de sens, il est un véritable pilier de l'activité professionnelle et est la condition *sine qua non* au bon fonctionnement des services et des *équipes* de travail, ainsi que le **sentiment d'utilité du travail**.

Absent au temps 1, le thème de la **valorisation** émerge ici. La valorisation du travail passe par une reconnaissance du travail par les usagers et l'obtention de retours positifs de leur part. Cette valorisation prend également un sens plus large, celui de la valeur sociale du travail en tant que facteur de construction identitaire. Dans le cadre de cette interprétation, nous nous inscrivons pleinement dans cette référence de Moscovici : « dans notre société, ce qui fait que quelqu'un participe socialement, c'est le travail ». (Moscovici, propos recueillis par Bataille, 2000a, p. 13).

« Pour moi le travail c'est quelque chose d'important dans la façon dont je me situe par rapport aux autres, par rapport à ma famille, c'est valorisant de travailler et pour moi c'est indispensable ».

« C'est valorisant de travailler pour des jeunes ».

5.2.6.3 Des facteurs d'insatisfaction professionnelle

On évoque ici un des versant contraignant du travail, caractérisé notamment par le stress, la pression, et le traitement des demandes parfois difficilement gérable. « La nature relationnelle et présenteielle du service crée une situation dans laquelle toute attente se transforme en "pression" [...]. La frontière entre servir et desservir est si ténue que cette activité est prise dans une logique d'opportunité temporelle, dans laquelle l'urgence n'est jamais loin. L'exigence de ponctualité peut devenir exigence d'ubiquité lorsque les demandes affluent simultanément » (Dujarier, 2006, p. 32).

« Il arrive des fois plein de dossiers d'un coup et il faut savoir prioriser, prendre du recul, ne pas se laisser envahir par le stress ou les demandes parce que des fois on a des demandes toutes en même temps, et là il faut savoir hiérarchiser ».

5.2.6.4 Eclairage par une focale sur les dimensions SRC

La quête de reconnaissance exprimée au temps 1 trouve au temps 2 quelques éléments de réponse. En effet, l'évocation de la valorisation ressentie du travail laisse entrevoir un renforcement du **sentiment de contrôle** traduit par la reconnaissance des usagers, et plus largement par la valeur et l'utilité sociale de leur travail au niveau de l'université comme de la société. Si la méthodologie de cette recherche ne permet pas d'affirmer que l'expression de cette valorisation a pour origine la démarche participative, il n'en demeure pas moins qu'il y a bel et bien une évolution du sentiment de besoin de reconnaissance allant vers un renforcement de cette dernière. Cet élément se retrouvera de façon corollaire dans la dynamique représentationnelle que nous exposerons *infra*. En effet, nous verrons qu'au temps 1, la représentation professionnelle de leur travail contient comme élément la non reconnaissance du travail, alors qu'au temps 2 cet élément n'apparaît plus et laisse place à des éléments liés à la valorisation.

Ainsi, on passe du temps 1 caractérisé par cette quête de reconnaissance :

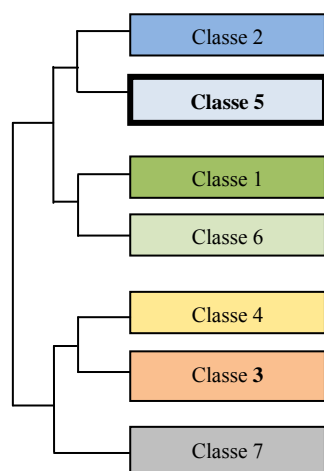
« Une reconnaissance des BIATSS peut-être, ce serait bien, une reconnaissance du travail et de ce qu'on peut apporter ».

A l'expression au temps 2 d'un acquis de la valorisation du travail :

« J'ai des bons retours c'est hyper valorisant »

Par ailleurs, on remarque que dans cette classe, le travail est davantage ancré dans le vécu et donc dans le présent et dans « l'ici et maintenant », et moins dans une quête d'idéal et donc dans la projection. On peut avancer l'hypothèse interprétative selon laquelle les prémices de la démarche offrent la possibilité de se projeter vers un idéal de façon presque chimérique, et qu'une fois en place, elle permette aux professionnels de se poser, au sens de faire une pause, afin d'évaluer plus concrètement et plus tangiblement leurs conditions de travail actuelles. Ces éléments renvoient aux dimensions **sens** et **repères**, puisqu'ils permettent d'appréhender l'orientation et le chemin à parcourir à partir d'un ancrage sur le terrain, offrant la possibilité de se projeter à partir de repères actuellement mobilisables, et non plus à partir d'éléments idéalisés.

5.2.7 L'innovation et le double mouvement du changement et de l'inertie



Au temps 2 : classe 5, représentant 11.5% des segments de texte classés

Au temps 1 : thématique absente de la classification

Uniquement présente au temps 2, cette thématique se caractérise par un univers sémantique spécifique au mouvement. On y retrouve un vocabulaire lié au changement, au *déplacement* et à un de ses antonymes, *l'inertie*. On soulève ici la difficulté perçue de faire bouger les lignes, d'innover, dans un cadre plus ou moins figé. Le changement souhaité est ainsi parfois entravé par un certain nombre de facteurs (intra-individuels, institutionnels, sociétaux et idéologiques) entraînant l'apparition de *tensions*. Si cette classe fait référence à l'innovation, elle ne spécifie pourtant pas l'objet de changement visé. On repère toutefois en filigrane que c'est la démarche mise en place qui porte ce changement et que la non participation à celle-ci est considérée comme une forme de résistance au changement pour les personnes interrogées.

5.2.7.1 Différents niveaux de résistance au changement

- Une **résistance intra-individuelle attribuée**, on pense que certaines personnes ne souhaitent pas bouger ou faire bouger les choses. Le changement est ici une question de volonté individuelle.

« Le problème pour moi c'est les personnes qui ne veulent pas bouger, c'est ancré. Avec Mendi d'autant plus, je le voyais avant mais moins, mais alors là c'est pire que tout parce qu'on n'avance pas à cause d'elles ».

« Ça tient beaucoup aux personnes, c'est la volonté des uns et des autres ».

Un certain nombre d'éléments explicatifs sont dès lors avancés pour comprendre ces résistances individuelles, la crainte et la peur du changement sont notamment mises en avant.

On assiste ici à un processus de naturalisation qui sera davantage explicité dans la classe de discours « le groupe comme espace de différenciation ».

« La racine c'est la peur, la peur de perdre en liberté, la peur de perdre en pouvoir ».

« C'est difficile, il y a cette masse, je vois l'historique des pratiques, des gens qui n'ont jamais changé de poste et je crois que le mal vient aussi de cet enracinement et des craintes ».

- Une résistance liée au **cadre institutionnel**

Le système hiérarchique impose de fait une validation des décisions en amont par la direction (*directeur, chef*), le *directeur* faisant principalement référence au directeur de département. Si ce système n'est pas obligatoirement vécu comme contraignant, il peut néanmoins être vécu comme un système contrôlant pouvant freiner ou ralentir la diffusion de l'innovation et plus largement les processus de changement.

« Il y a des départements où les directeurs ne sont pas du tout présents, d'autres très présents mais très "contrôlants". Je ne dis pas que dans le privé c'est plus simple, mais le rôle de chacun et les rapports hiérarchiques sont plus clairement définis, que là on est dans un système où il y a des statuts mais pas de relations hiérarchiques directes, c'est de l'informel ».

Par ailleurs, la référence au système de *mutation* révèle une forme d'ambivalence entre le changement et l'inertie. Ainsi, on pense que des personnes qui restent sur le même poste plusieurs années consécutives sont réfractaires au changement. Paradoxalement, un service soumis à trop de mutations, trop de mouvements, serait caractéristique d'un fonctionnement délétère. Il y aurait donc un juste milieu à trouver entre des mutations individuelles révélant une dynamique saine de changement, et des mutations collectives trop importantes au sein d'un service qui seraient révélatrices de dysfonctionnements.

« On voit si un service tourne bien si les gens ne bougent pas, c'est que les gens sont bien, mais il y a aussi les gens qui ne veulent pas quitter leur poste, c'est problématique ».

« Là où il y a le plus de résistances c'est là où les gens ont le moins bougé de toute manière ».

« J'ai fait beaucoup de postes et j'ai pas mal bougé, et j'ai souvent retrouvé ça chez des personnes qui ne bougent jamais de leur poste depuis 20 ans. Je me suis souvent retrouvée avec des collègues comme ça et je trouve ça absolument insupportable. Ce sont ces personnes là qui renvoient une mauvaise image de l'administration et moi je ne me sens pas bien dans cette case là et du coup je trouve très bien de pouvoir essayer de faire bouger les choses ».

D'un point de vue institutionnel, la thématique du mouvement et du déplacement est également illustrée par l'évocation de la politique de l'établissement en matière de redéploiement des postes.

« *Je me dis on peut toujours faire bouger les lignes, au début je me suis investie et ensuite il y a eu un premier boom avec l'histoire des redéploiements des postes* ».

Comment faire bouger les lignes dans un contexte lui-même mouvant et instable ? En sommes, sur quels repères prendre appui ?

- Une résistance d'ordre **sociétal voire idéologique**

D'un point de vue davantage sociétal, la difficulté à faire bouger les choses serait accentuée par *l'image* négative perçue du *fonctionnaire* et de *l'administratif*. En effet, le stéréotype du fonctionnaire « *faisant le minimum et ne cherchant pas à aller plus loin* », rend le changement plus complexe. Parmi les stéréotypes les plus fréquemment rencontrés on trouve : « la fainéantise et la paresse, l'incompétence, l'incapacité à faire preuve d'empathie, la malhonnêteté » (Dinet, Fointiat et Dagois, 2012, p. 234), les fonctionnaires les plus exposés à ces stéréotypes sont les fonctionnaires de catégorie C, situés à l'interface entre les administrés et l'administration, ils sont le plus souvent soumis aux critiques⁸².

En référence à l'image construite du fonctionnaire depuis des siècles, on se retrouve ainsi face à un stéréotype qui reste ancré, et qui probablement dépasse les employés de cette université. En effet, si la sécurité et la stabilité de l'emploi sont soulignées positivement, cette image stéréotypée du fonctionnaire reste difficile à accepter voire à modifier, puisque dépassant le cadre strict de cette recherche-action. On soulève ici la question de l'identité professionnelle héritée à travers son histoire et sa tradition, et l'écart perçu entre cette identité héritée empreinte d'éléments négatifs et d'inertie et l'identité visée qui renverrait une image de l'administratif dynamique et innovant.

« *Les médias qui en rajoutent en plus c'est vraiment un combat. On n'est pas dans une position facile quand on est fonctionnaire et qu'on veut faire valoir que oui on a du travail, oui on essaie de faire bien les choses, non on n'est pas là que pour les vacances et la paie à vie parce qu'en plus ce n'est pas vrai* ».

⁸² Un sombre tableau, qui pourtant ne touche pas à l'identique toutes les fonctions publiques qui ne jouissent pas du même « prestige ». Ainsi, un même agent de catégorie C exerçant en milieu hospitalier, sera moins impacté par le stéréotype du fonctionnaire que le même agent qui lui exerce son activité au sein de la fonction publique territoriale par exemple (Dinet, Fointiat et Dagois, 2012).

« Des fois on me dit mais tu es fonctionnaire, oui, et alors ? Je fais un travail, je m'investis dans mon travail comme toi tu t'investis dans ton travail. Parce que je suis fonctionnaire et il y a de suite un jugement ».

La volonté de changement souhaitée est ainsi entravée par des résistances aux changements à la fois intra-individuelles, institutionnelles et d'ordres sociétal et idéologique profondément enracinés.

5.2.7.2 La confrontation entre le désir de changement et l'inertie vécue comme source de tension

La dualité changement – inertie induite par l'innovation est source de tensions interindividuelles.

« En fait toutes celles qui viennent à Mendi c'est super, et en revanche avec les autres je sens des tensions ».

« Tout ce qui est innovation crée des tensions ».

La résistance est perçue comme un point de rupture, distinguant les individus inscrits dans le mouvement et ceux qui sont perçus comme ne voulant pas participer à ce mouvement.

« Ça a créé des tensions entre certaines personnes, et les personnes qui n'ont pas participé au début, pourtant c'était ouvert en permanence mais elles se sont senties exclues et ont construit des barrières encore plus hautes ».

5.2.7.3 Eclairage par une focale sur les dimensions SRC

Cette classe de discours met en relief le double mouvement de l'inertie et du changement sur différents plans, intra et inter-individuels, institutionnel (positionnel) et idéologique (Doise, 1982). Cette dualité des forces favorables et contraires aux changements est un catalyseur de tensions. Tensions vécues d'autant plus fortement qu'il s'agit parfois de résistances difficilement muables. Ainsi, on retrouve un discours de découragement, *« c'est peine perdue »*, suscité par un sentiment d'impuissance *« faire changer l'individu c'est difficile, je ne peux pas, je suis incapable d'agir là-dessus »* ; et dans le même mouvement, la volonté de ne pas baisser les bras, de maintenir une dynamique de changement, quitte à imposer ce changement, à le rendre obligatoire.

« En fait il faudrait obliger, sans obliger, c'est triste à dire mais je crois qu'à un moment donné il faut imposer les choses à certaines personnes, en fait je me suis résignée à me dire ça, en voyant tellement de réfractaires ».

Cette classe est plus spécifiquement liée à la dimension **sentiment de contrôle** du modèle de l'implication professionnelle. La dualité changement – inertie amoindrit le sentiment de contrôle. La résistance au changement, l'inertie, étant liées à des facteurs que les professionnels interrogés ne maîtrisent pas, qui leur échappent ou les dépassent parfois, ils cherchent des solutions leur permettant de reprendre le contrôle de la situation. Ainsi, ils seraient de prime abord « agis » par des instances extérieures sur lesquelles ils n'ont *a priori* pas d'emprise, mais en y regardant de plus près, ils réfléchissent à des stratégies afin de s'adapter au contexte, ils se mobilisent ici en tant qu'acteurs.

5.2.8 Préalables à l'analyse des classes 1 et 6 : endogroupe, exogroupe, hors-groupe

Les deux classes suivantes : *le groupe comme espace d'intégration* (classe 1) et *le groupe comme espace de différenciation* (classe 6) sont caractéristiques d'une des conséquences de la démarche : la constitution de groupes. En effet, nous repérons l'émergence d'un groupe dont les membres participent à la démarche, groupe qui s'oppose par ses caractéristiques d'appartenances à des professionnels n'y participant pas. Nous serions dès lors tentée de parler d'endogroupe pour le premier et d'exogroupe pour le second. Deux éléments viennent pourtant complexifier l'apparente simplicité d'une comparaison entre endo et exo groupe.

- Le premier interroge la réalité de l'exogroupe. En effet, si les participants à la démarche se sont effectivement constitués en groupe, à l'inverse, aucun élément tangible ne nous permet d'avancer que les non-participants constituent un groupe. Nous sommes seulement en mesure de dire que des individus ne font pas partie du groupe de participants sans savoir si ces individus forment un groupe à part entière. Dès lors, nous ne parlerons pas ici d'exogroupe mais nous préfererons utiliser le terme de hors-groupe.
- Deuxièmement, l'emploi des termes endogroupe ou hors-groupe est relatif à la place depuis laquelle on s'exprime. Si les individus parlent depuis le groupe UFR SES, les non-participants à la démarche font eux aussi partie de cet endogroupe, les participants ne seraient qu'un sous-groupe du groupe plus large UFR SES (figure 1). En revanche, en se plaçant dans le sous-groupe des participants, les non participants font alors partie du hors-groupe⁸³ (figure 2).

⁸³ Les pointillés viennent souligner l'absence de certitude concernant la réalité d'un groupe de non-participants.

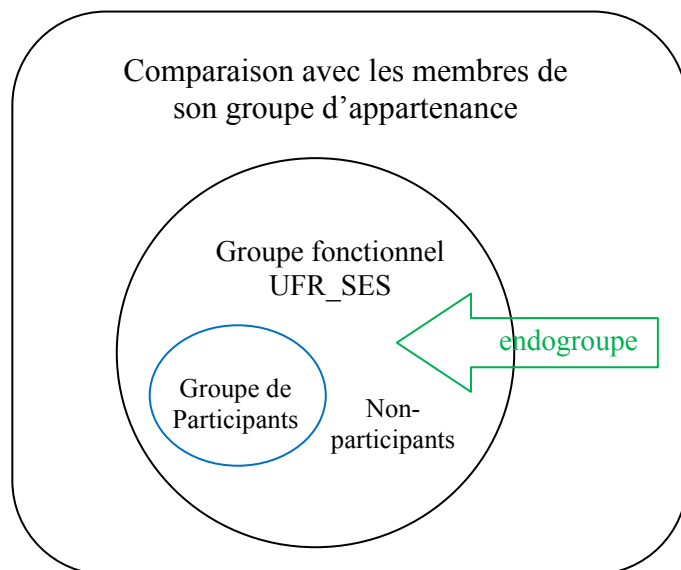


Figure 26 : Endogroupe et sous-groupe

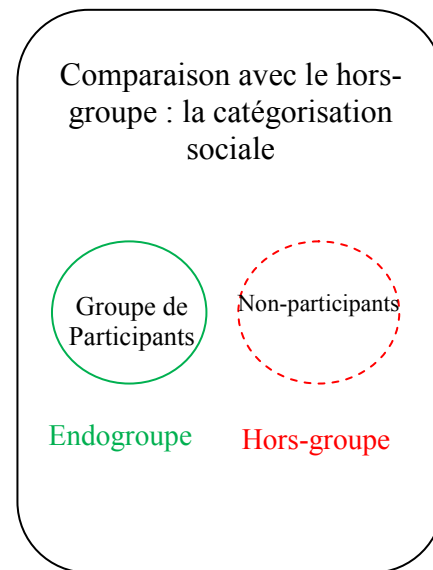
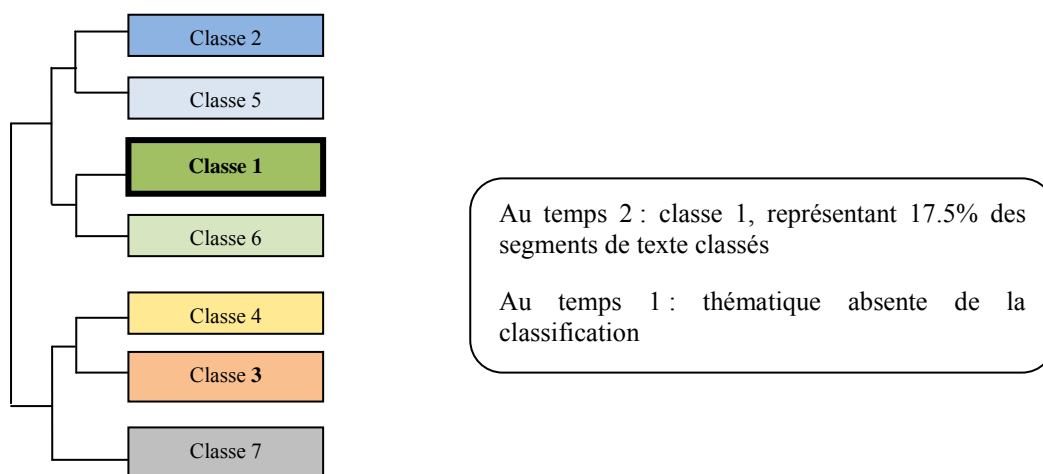


Figure 27 : Endogroupe et hors-groupe

Cette imbrication des groupes et des sous-groupes n'est pas sans conséquences sur les processus d'intégration et de différenciation que nous allons décrire. En effet, dans le premier cas il s'agira d'une comparaison entre les membres de son groupe d'appartenance, dans le second cas, d'une comparaison avec des individus n'appartenant pas au groupe de référence, que nous qualifions ici de hors-groupe. Ainsi, pour chaque élément d'analyse, nous spécifierons si possible depuis quelle place les individus s'expriment. Par ailleurs, ces deux classes étant intimement liées l'une à l'autre, représentant chacune des processus différents mais complémentaires (processus d'intégration *versus* de différenciation), leurs analyses seront régulièrement mises en parallèle.

5.2.9 Le groupe comme espace d'intégration



Il s'agit de la classe la plus importante de la CHD au temps 2. Cette classe est caractéristique de la formation d'un *groupe* comme espace d'intégration (*intégrer*), dont les membres participent à la démarche « *Mendi* ». On y retrouve des éléments structurels du groupe tels que les objectifs et valeurs qui lient ses membres, l'entitativité et la cohésion du groupe, ce qu'ils produisent et la façon dont ils se projettent dans le futur.

5.2.9.1 La participation à la démarche comme comportement normatif

Le critère d'appartenance à ce groupe est principalement lié au fait de participer à la démarche "Mendi". C'est bien parce que les membres du groupe participent et prennent part à cette dernière qu'ils se sont constitués en tant que groupe. La participation à la démarche constitue ainsi le critère d'intégration indispensable. Nous verrons à ce propos que les individus n'y participant pas, sont de fait exclus du groupe (cf. classe 6 : le groupe comme espace de différenciation). La participation à la démarche vaut ici pour critère de norme. Plus spécifiquement, la norme renvoie au fait d'être auteur d'une démarche innovante prenant le contre-pied de leurs habitudes de fonctionnement où ils sont davantage inscrits dans une posture d'agent exécutant disposant d'une faible latitude décisionnelle. Les termes *novateur*, *nouveauté*, *original* ou *pilote* révèlent le caractère innovant de cette démarche. Associés au terme d'*acteur*, on repère ici une volonté d'être porteur du changement, d'*impulser* quelque chose de nouveau. Le caractère innovant de cette démarche est ainsi propice à la co-construction de normes communes au groupe. N'ayant pas de cadres prédéterminés, le processus de normalisation peut dès lors se mettre en place (Sherif, 1935).

5.2.9.2 Des valeurs partagées et la poursuite de buts communs

Le groupe adhère collectivement à un certain nombre de valeurs partagées renvoyant à la notion de *bien-être* au travail, de *bienveillance*, de *partage* et de *changement*. Les membres du groupe poursuivent en commun des objectifs représentés par la mise en place d'actions collectives. On retrouve notamment la construction de *l'abécédaire*, la mise en place de formations à l'auto *relaxation*.

5.2.9.3 La construction de codes et de rites propres au groupe

Les membres du groupe ont par ailleurs co-construit un certain nombre de conduites liées à la notion de *convivialité*. Les moments du *repas* sont particulièrement importants. Que ce soit les *auberges* espagnoles qui suivent systématiquement les rencontres ou plus largement le fait de se retrouver en *salle de convivialité* pour manger ensemble, permettant de maintenir des relations en dehors des espaces dédiés à la démarche.

Par ailleurs, on remarque l'émergence de codes langagiers propres au groupe, notamment par la personnalisation de la démarche « Mendi ». Celle-ci peut ainsi devenir un adjectif qualificatif :

« Des fois on se dit ah tient ça c'est Mendi [...] c'est devenu un mot associé à une idée, un état d'esprit même ».

Elle peut aussi revêtir une forme presque « humaine », on lira par exemple au sein de l'abécédaire, « nous sommes Mendi ».

5.2.9.4 Des relations affinitaires importantes dépassant le seul cadre de la démarche

Si le groupe s'est constitué sur la base de la participation à la démarche participative, il se constitue également sur une base affinitaire (*affinité*), davantage socio-affective (Pagès, 2002). On cherche à *tisser* des *liens* entre les membres. Cette affiliation affinitaire permet ainsi au groupe de se maintenir en tant que tel en dehors des rencontres mensuelles, prenant alors la forme d'une structure *informelle*. Bien que nous ne disposions pas de mesures précises en terme d'analyse sociométrique (Moreno, 1934) permettant de repérer le maillage interactionnel entre chacun des membres du groupe, il semblerait que le groupe fonctionne en grande partie sur un principe affinitaire.

5.2.9.5 Un groupe cohésif

« Le fait de se retrouver ensemble, c'est ça qui m'a marqué, et qui me marquera encore, qu'il y ait cette cohésion du groupe, qu'on soit ensemble ».

« Pour ceux qui participent il y a cette cohésion, cette envie d'être ensemble, et de faire des choses ensemble ».

« Il y a une cohésion du groupe pour ceux qui sont vraiment dedans, il y a un investissement, une cohésion, une envie de faire des choses en commun ».

Si les individus expriment une *cohésion* du groupe, voyons comment celle-ci se manifeste, en fonction de quels facteurs ?

Théoriquement, la cohésion de groupe a été définie par Festinger comme « l'ensemble des forces qui agissent sur les membres d'un groupe pour qu'ils restent dans le groupe et résistent aux forces de désintégration » (Festinger, 1950, p. 66, cité par Oberlé, 2015, p. 60). La cohésion est donc affaire de « forces » qui peuvent être observées sur deux niveaux : les facteurs intra-individuels et inter-individuels de la cohésion.

En reprenant les propositions théoriques de la cohésion, nous proposons d'aller repérer dans les discours les forces concourant à créer cet « être ensemble », cette cohésion du groupe.

• **Les facteurs intragroupes de la cohésion**

Les facteurs intragroupes de la cohésion peuvent être regroupés en deux catégories : les facteurs socio-affectifs et les facteurs socio-opératoires et fonctionnels (Maisonneuve, 1968).

Les premiers renvoient à l'attractivité du groupe, plus elle est importante, plus grande sera la cohésion. Cette attractivité se caractérise par :

- l'attrait du but commun et son adéquation avec les aspirations des membres du groupe.
- L'attrait de l'activité collective, renvoyant au moyen d'atteindre les buts fixés, celui-ci pouvant être une source de satisfaction importante. Ainsi, relève-t-on dans les discours qu'au delà des actions mises en place, ce qui est important c'est la démarche par laquelle on les atteint.

« Rien que le fait de se poser, de réfléchir, c'est déjà ça la richesse, et même si on ne débouche pas sur une action concrète, c'est la richesse de la démarche quoi ».

« C'est la démarche en elle même qui est intéressante, c'est réfléchir tous ensemble »

- l'attrait de l'appartenance au groupe.

- l'attrait pour les personnes du groupe. Comme nous l'avons déjà souligné, le groupe est notamment constitué sur une base affinitaire interindividuelle. Remarquons par ailleurs que l'expression d'une *solidarité* entre ses membres indique une forte interdépendance entre eux.

La seconde catégorie, les facteurs socio-opérateurs, renvoie aux éléments permettant au groupe d'atteindre ses buts. Plus le groupe réussit à réaliser les objectifs fixés, plus la cohésion sera importante. A ce titre, nous pouvons inférer l'idée selon laquelle toute action achevée et concrétisée par le groupe (telle que *l'abécédaire*) participe à renforcer sa cohésion.

Notons que la distinction entre facteurs socio-affectifs et socio-opérateurs reste artificielle dans la mesure où il y a une influence réciproque entre chacune des catégories de facteurs. « L'être ensemble » ne pouvant être dissocié du « faire ensemble » (Oberlé et Drozda-Senkowska, 2006).

· **Les facteurs intergroupes et identitaires de la cohésion**

L'étude de la cohésion à partir de facteurs intergroupes permet d'aborder une conceptualisation différente du groupe. Prendre en compte l'intergroupe amène nécessairement une distinction entre l'endogroupe (groupe d'appartenance) et l'exogroupe (groupe de non appartenance) ou dans notre cas, le hors-groupe ; distinction qui s'opère selon le processus de catégorisation permettant de se distinguer des autres en fonction de critères d'appartenance.

Selon Tajfel (1972), cette catégorisation est intimement liée aux processus identitaires puisque la connaissance de son appartenance groupale est constitutive de l'identité sociale. Ainsi, par ses appartenances, l'individu cherche à maintenir une image positive de soi, et cette évaluation de valeur ne peut s'effectuer que dans une comparaison avec ce qui s'établit en dehors du groupe.

Dans cette approche, ce qui fait groupe ne renvoie donc pas à une attraction socio-affective ou à une fonction opératoire, mais est régi par le sentiment d'appartenance partagée, à la façon dont on s'identifie à un groupe et dont on se distingue par voie de comparaison aux autres groupes. Dans ce cadre, on ne parle plus d'attraction interindividuelle mais d'attraction sociale du groupe où « le préalable de la cohésion est le processus d'autocatégorisation par lequel chacun des membres s'inclut dans le même groupe, dans un contexte intergroupes où

les groupes ou les catégories sont repérables comme étant distinct(e)s les un(e)s des autres » (Oberlé, 2015, p. 71).

Cette distinctivité se construit sur des prototypes associés au groupe, c'est-à-dire sur des attributs caractéristiques du groupe. Les individus se perçoivent et sont perçus non plus en termes de caractéristiques individuelles mais par rapport à leur plus ou moins grande prototypicalité. Selon Hoog (1995), « plus le consensus est grand autour du modèle prototypique du groupe, plus claire est la perception de former une entité distincte d'autres entités et plus forte est la cohésion » (cité par Oberlé, 2015, p. 71).

Qu'en est-il du groupe étudié ici ?

Le processus de catégorisation s'effectue ici sur le critère de participation, et donc d'appartenance à la démarche. Il est ainsi assez aisé de distinguer l'endogroupe (composé par les professionnels participant à la démarche) du hors-groupe (composé de professionnels ne participant pas à la démarche). Rappelons que les individus du hors-groupe ont ici un statut particulier puisqu'il ne s'agit pas seulement des professionnels « en général » ne participant pas à la démarche, ceux-ci sont spécifiés et délimités. Il s'agit des professionnels ne participant pas à la démarche mais ayant le même statut que les membres de l'endogroupe (personnel administratif) et appartenant au même groupe fonctionnel (l'UFR SES). Cette spécification du hors-groupe participe de fait à la catégorisation sociale, ayant un certain nombre de critères communs, on met en lumière ce qui les distingue, cela rend les contrastes qui les opposent davantage saillants.

Le rapport inter-groupe faisant l'objet d'une classe spécifique, nous précisons les rapports entretenus entre ces groupes dans l'analyse de la classe 6 : « *le groupe comme espace de différenciation* ».

Nous avons vu avec les apports de Tajfel que la catégorisation était intimement liée à l'identité sociale. Plus précisément, en signifiant son appartenance groupale, l'individu cherche par là-même à renforcer une image positive de lui-même. Ainsi, on repère dans cette classe de discours des éléments relatant le caractère évaluatif et valorisant de cette appartenance (*super, hyper, intéressant, chouette*).

5.2.9.6 La volonté de maintenir et d'entretenir l'existence du groupe en se projetant

Le groupe en question cherche également à maintenir son existence, que ce soit sur un plan temporel (que son existence perdure dans le temps), ou dans le maintien de ses membres. Les termes *poursuivre*, *continuer*, *futur* indiquent la capacité et la volonté du groupe à se projeter dans l'avenir.

Si l'existence du groupe est tributaire du maintien de ses membres actuels, l'intégration de nouveaux membres semble être une des conditions nécessaires à sa pérennisation. On cherche donc des solutions pour élargir le groupe et intégrer les actuels non-participants à la démarche.

« *Moi je voudrais aussi intégrer les personnes qui ne se reconnaissent pas dans Mendi, ce serait bien de faire des actions* ».

5.2.9.7 Eléments de synthèse : le groupe, entre espace de réalisation individuelle ou collective

Cette classe de discours met en relief une des conséquences de la mise en place de la démarche : la constitution d'un groupe composé de professionnels participant à la démarche. Ce groupe se caractérise par des normes et des valeurs partagées, par la poursuite de buts communs et la participation à des actions communes, par la construction de codes et de rites propres au groupe, par une dimension affinitaire et une cohésion importante. A partir des travaux de Dumas et Séguier (2004), nous dirons qu'il s'agit à la fois d'un regroupement de *socialisation*, *d'intérêt* et de *solidarité*. Selon ces auteurs, **le groupe de socialisation** met l'accent sur « la dynamisation personnelle à travers la situation de groupe » (p. 58). La situation de groupe, les échanges entre pairs dans un climat de confiance mutuelle, favorisent le développement personnel des membres du groupe. Le groupe est considéré ici comme un « espace d'échanges interpersonnels et conviviaux » (p. 59). Ce type de regroupement fait nettement écho au groupe de participants à la démarche, qui, nous l'avons vu, est considérée comme un espace d'échanges et d'expression où s'éprouve une importante dimension relationnelle. Aussi, la poursuite de buts communs et partagés par le groupe nous amène à nous intéresser à un autre type de regroupement : **le groupe d'intérêt**. Ici, les groupes sont organisés afin que l'ensemble de leurs membres puisse poursuivre des intérêts communs et des activités partagées. Les membres s'associent afin de mener collectivement des activités

qui les concernent directement. « Le travail réalisé dans des groupes d'intérêts communs bénéficie d'abord à l'ensemble des membres collectivement, et secondairement à chacun d'entre eux » (p. 59). **Le groupe de solidarité**, quant à lui, « s'oriente vers la réponse à des besoins ou intérêts communs à plusieurs groupes ou à l'ensemble d'une population » (p. 58). Ici, il s'agit donc de développer des actions élargies au-delà des intérêts du groupe à l'initiative du projet. Les actions du groupe de solidarité s'inscrivent dans une vision de solidarité plus étendue, bénéficiant à un ensemble plus large.

On remarquera que les objectifs sous-jacents aux différents types de regroupement peuvent paraître antinomiques : primauté de l'objectif individuel pour le premier, primauté du collectif pour les deux autres.

Au regard des discours recueillis, nous pouvons penser qu'il s'agit en premier lieu d'un groupe de socialisation, les éléments liés à la recherche de bien-être et d'épanouissement professionnel étant principalement poursuivis dans une dimension individuelle et personnelle. Puis, c'est davantage la poursuite de buts communs qui est mise en avant, attestant d'un glissement vers un regroupement d'intérêts. Enfin, certaines actions laissent penser que les objectifs poursuivis s'étendent au-delà de ceux du groupe de participants à la démarche Mendi. Ces glissements sont particulièrement visibles lorsqu'on observe, chronologiquement, la nature des actions mises en place. Au départ, celles-ci reflètent principalement des intérêts individuels (réflexion autour des termes épanouissement et bien-être au travail, formation à l'autorelaxation), puis, elles glissent peu à peu vers des objectifs collectifs, poursuivis par l'ensemble des membres (co-construction d'un logo de la démarche, co-construction d'un abécédaire). Enfin, la mise en place d'un espace-temps visant le partage de pratiques professionnelles à propos de thèmes transversaux aux différents services de l'UFR nous amène à penser qu'il s'agit d'un groupe dont les actions ont une portée vers l'externe, c'est-à-dire qui ne demeurent pas uniquement internes au groupe en lui-même, mais élargies à l'ensemble du personnel administratif de l'UFR SES (groupe de solidarité). L'extrait de discours suivant est particulièrement éclairant sur cette perspective :

« C'est comme si nous citoyens on travaillait sur une nouvelle constitution, un champ énorme, travailler sur une nouvelle république, peu importe sur quelle république on va déboucher, sur quelle structure ou organisation, c'est la démarche en elle-même, on devient acteur, on devient citoyen ».

La référence à la notion *citoyenneté* s'inscrit pleinement dans les perspectives sociales du groupe de solidarité. Cet extrait met en relief une dimension presque « politique » de la

démarche. C'est comme si on cherchait à créer un « Etat dans l'Etat », indiquant que la démarche devient un service qui a son autonomie de fonctionnement au sein de l'université.

Par ailleurs, cette action consistant à organiser des rencontres hebdomadaires afin de réaliser des échanges de pratiques sur des thèmes transversaux semble refléter un processus « d'institutionnalisation » de la démarche. En effet, cette action dépasse largement le cadre de la démarche, elle a notamment dû être discutée dans les instances de direction puisqu'elle impliquait des transformations au niveau de l'organisation du travail (notamment les fermetures de tous les services tous les lundis de 10h à 12h). Elle rend ainsi possible l'unité de l'UFR au sein d'une action commune, sans distinction entre les professionnels participant ou ne participant pas à la démarche « Mendi ».

Nous proposons un schéma, volontairement simplifié et réducteur, retraçant les assertions précédentes.

| | Groupe de socialisation | Groupe d'intérêt | Groupe de solidarité |
|---|--|---|---|
| Exemples d'actions mises en place, reflétant la typologie des groupes | - Réflexion autour des mots bien-être et épanouissement - Formation à l'auto-relaxation | - Co-construction d'un logo de la démarche - Co-construction d'un abécédaire | Mise en place d'un espace-temps visant des échanges de pratiques sur des thèmes transversaux (actions concernant l'ensemble des personnels administratifs de l'UFR SES) |
| Dimensions individuelles <i>versus</i> collectives des objectifs poursuivis | Portée des actions orientées vers l'individu | Portée des actions orientées vers le groupe | Portée des actions orientées vers une collectivité plus large |

Chronologie des actions mises en place

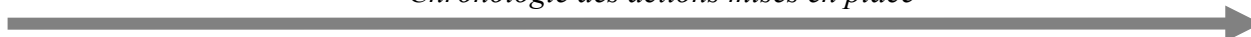


Tableau 10 : Les différents types de regroupements en fonction des dimensions individuelle ou collective des actions mises en place

Le passage entre la mise en place d'actions ayant une portée individuelle, vers des actions davantage ancrées dans une dimension collective (d'abord orientées vers le groupe de participants, puis élargies à l'ensemble des personnels administratifs de l'UFR), signe à notre sens un processus permettant au groupe de quitter une forme « d'entre soi » afin d'orienter ses actions non plus seulement dans une dimension individuelle ou groupale mais aussi dans une dimension sociale. Cette dynamique laisse entrevoir la possibilité de construire des actions fédérant l'ensemble des personnels de l'UFR SES autour d'objectifs communs. Ce point est

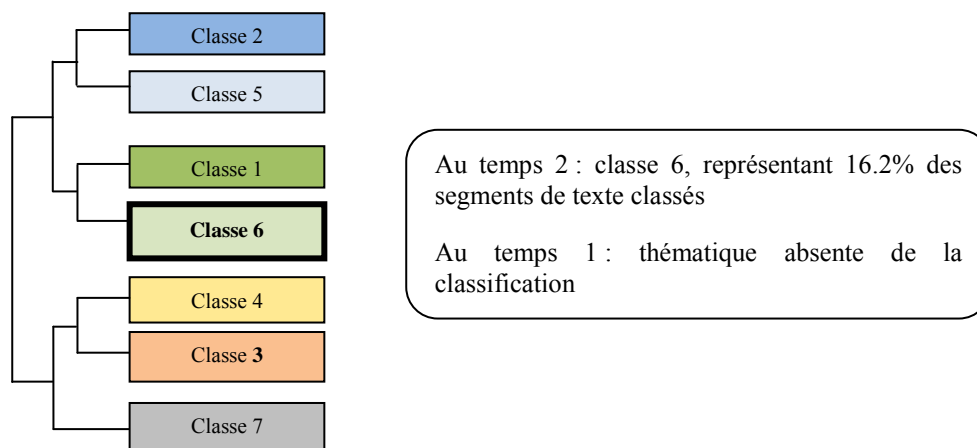
particulièrement important dans la mesure où la constitution d'un groupe comme espace d'intégration s'accompagne d'un processus de différenciation d'avec les non participants à la démarche. Nous reviendrons sur ce point dans l'analyse de la classe suivante (le groupe comme espace de différenciation).

5.2.9.8 Eclairage par une focale sur les dimensions SRC

L'appartenance groupale constitue ici un nouveau **repère** partagé sur lequel les professionnels peuvent s'appuyer. Si l'analyse des classes précédentes montre qu'au temps 2, les aspects relationnels du travail étaient relégués au second plan comparativement au temps 1 où ils constituaient une dimension centrale du travail, on remarque dans cette classe de discours que le relationnel est finalement « transféré » au temps 2 lorsqu'on évoque la démarche participative. Plus précisément, c'est lorsque qu'ils s'expriment à partir d'un ancrage dans un groupe comme espace d'intégration que la dimension relationnelle s'expriment pleinement au temps 2. Dans un contexte innovant dépourvu de repères directement mobilisables, le groupe devient alors un repère nécessaire. L'appartenance à ce groupe participe à l'expression de l'identité professionnelle rendue saillante par les processus de similarisation et de différenciation.

La volonté de maintenir l'existence du groupe renvoie quant à elle davantage à la dimension **sentiment de contrôle**. Celui-ci est à la fois fortement activé lorsqu'il s'agit de projeter son action et le résultat de son action dans le futur, mais reste compromis dans la mesure où le maintien du groupe dépend en partie de l'intégration de nouveaux membres *résistants*. Toutefois, les professionnels se placent dans une posture active d'acteurs collectifs, en recherchant conjointement des solutions au déficit de participation. Bien que n'ayant pas « *toutes les clés* », pour reprendre l'expression d'un des participants, cela permet d'être dans une posture dynamique où les professionnels ne sont plus agis mais agissent collectivement. Là encore leur capacité stratégique est mise en avant.

5.2.10 Le groupe comme espace de différenciation



Cette classe, nommée *le groupe comme espace de différenciation* s'oppose au sein d'une même partition à la classe analysée précédemment : *le groupe comme espace d'intégration*.

On exprime ici les conséquences produites par la mise en place de la démarche en termes de rapport intergroupe. Le processus à l'œuvre dans cette classe renvoie au processus de différenciation, le discours s'oriente autour d'une distinction entre les participants à la démarche « *Mendi* » et les non-participants.

On assiste à un processus d'homogénéisation plus forte pour qualifier le « hors groupe » et à une perception des membres de l'endogroupe comme davantage diversifiés. L'absence de participation globale de l'UFR à la démarche suscite chez les participants un sentiment de déception. On observe ensuite que face à la résistance, les « forces » s'essouffent et des stratégies visant à maintenir une image positive du groupe se mettent en place. Enfin, on cherche à remédier à la résistance en recherchant des solutions fédératrices.

5.2.10.1 Accentuation de l'homogénéité du hors-groupe et de l'hétérogénéité de l'endogroupe

Dans cette classe, les non-participants sont désignés indistinctement, on parle d'une « *masse* », de « *gens* », soulignant l'homogénéité du hors-groupe caractérisé comme un agrégat d'individus indifférenciés (Lorenzi-Cioldi, 2002). A l'inverse, on exprime davantage de différenciation et de singularités entre les membres du groupe de participants. Par exemple,

en évoquant les effets de la démarche, on désigne de façon individuelle les membres de l'endogroupe⁸⁴.

« Moi les choses que j'ai perçues ce sont les personnes qui ont pris en main les choses, qui ont voulu s'investir là dedans, qui ont vraiment montré un nouveau visage, en révélant des talents, des envies qu'elles avaient, en s'investissant, en faisant des choses, et on a découvert quand même des personnalités qui se sont affirmées et qui ont voulu fédérer ».

5.2.10.2 Des liens resserrés entre les participants et une mise à distance des non-participants

Le principal changement perçu suite à la mise en place de la démarche renvoie à la dimension relationnelle. Elle a permis aux participants de mieux se connaître, de produire de meilleurs échanges. A l'inverse, les non participants ont été mis à distance.

« Ça resserre d'un côté et met de côté les autres car ils nous bloquent dans nous notre démarche qui nous tient à cœur ».

Ce processus est accentué par la comparaison intergroupe. « Le simple fait de faire partie d'un groupe et non pas d'un autre, le sentiment de "nous", est suffisant pour induire un biais pro-endo-groupe et provoquer des attitudes et des comportements négatifs envers l'autre » (Aebischer et Oberlé, 2012, p. 95). Tajfel, explique ce phénomène par le besoin d'une identité positive des individus qui « amène à valoriser leur groupe par rapport aux autres. C'est alors cette perception, cette connaissance, cette représentation de leur environnement qui les conduit, *via* la motivation à une positivité de soi, à discriminer les membres des autres groupes au niveau évaluatif et comportemental » (Deschamps et Moliner, 2012, p. 67).

« Il y a des gens qui n'ont pas envie d'être dans une dynamique positive, il y a des gens que ça embête, il y a des personnes qui aiment bien se plaindre.

5.2.10.3 De la déception vis-à-vis d'une participation partielle à la démarche...

On souligne ici que tout le monde ne *participe* pas à la démarche *Mendi*, que certaines personnes n'y *adhèrent* pas et ne *viennent* pas, favorisant l'émergence de *groupes*, voire de *clans*.

« Très vite ça fait le clan de celles qui vont à Mendi et de celles qui n'y vont pas et c'est bizarre, ça m'a beaucoup surpris, après on s'est habitué à ça ».

⁸⁴ Pour des raisons déontologiques nous avons pris soin d'anonymiser le corpus. Les noms et prénoms des individus ont par conséquent été effacés.

*« Ça fait presque des clans je pense, c'est les Mendi et les anti-Mendi, c'est fort, ce n'est pas tout à fait ça quand même, mais pour donner une image c'est un peu ça ».*⁸⁵

Finalement, on regrette l'absence d'unité de l'UFR au sein de cette démarche entraînant un sentiment de déception (*décevoir, dommage*), entraînant un sentiment de satisfaction partielle vis-à-vis de la démarche.

« Tout le monde ne vient pas et c'est dommage ».

« Après si on prend le niveau UFR, l'image du collectif que je me fais je la situe peut être trop haut, et du coup la réalité ne me convient pas forcément, je reprends l'exemple de Mendi. L'image du collectif de Mendi, la représentation que j'en avais aujourd'hui ne correspond pas à la réalité des choses ».

Les non-participants *« ne jouent pas le jeu »*, c'est-à-dire qu'ils ne se conforment pas au cadre normatif proposé par le groupe des participants. Leurs comportements de rejet-refus face à la démarche est synonyme de comportements déviants relativement aux normes du groupe. Considérée comme un comportement déviant, la non-participation risque de fragiliser le groupe. Afin de maintenir une image positive du groupe, on cherche à comprendre et à expliquer les comportements *« déviants »* par une approche psychologisante.

5.2.10.4 ...A la recherche d'explications

On attribue la résistance à des traits psychologiques. Dans les discours analysés, ce processus de psychologisation permet de maintenir une image positive du groupe en attribuant des explications individuelles et intrinsèques à la résistance. Les raisons évoquées de la non-participation renvoient à des traits de personnalité tels que la peur de *« se mettre à nu »*, la complexité des personnalités, le fait que les personnes ne soient pas prêtes à changer, ou n'aient pas conscience des bénéfices liés au changement.

« Des fois les personnalités sont complexes aussi, des fois il ne faut pas aller chercher loin, des fois ce sont les personnes qui sont compliquées, qui vont se mettre des barrières là où il n'y en a pas ».

« [Mendi] c'est que c'est une mise à nu, et les gens ne sont pas prêts à montrer leurs difficultés. A partir du moment où on dit qu'il y a de la fragilité ».

« Les gens s'isolent par protection, par peur ».

⁸⁵ Rappelons que si nous ne pouvons attester de l'existence d'un groupe ne participant pas à la démarche, les extraits de discours précédents montrent néanmoins que pour les participants, les non-participants sont perçus comme un groupe.

« Elles devraient se mobiliser pour essayer de changer les choses mais elles n'en ont pas conscience ».

Ainsi, ce qui freine la démarche n'est pas lié à ses caractéristiques propres, mais est fonction d'éléments externes à celle-ci. Notons à ce propos que le principal point *faible* de la démarche est attribué au fait que tous n'y participent pas. Cette façon de mettre en lumière les dysfonctionnements de la démarche par des causes qui ne lui sont pas directement liées permet de maintenir une image positive de celle-ci et légitime ses normes de fonctionnement. Ces propos peuvent être rapprochés de l'effet brebis galeuse (*black sheep effect*) décrit par Marques, Yzerbyt et Leyens (1988). Les auteurs posent qu'afin de légitimer les normes du groupe, la recherche d'une cohérence maximale entre tous ses membres passe par un processus de différenciation positive. Toutefois, il arrive qu'au sein d'un même groupe, certains membres, de par leurs caractéristiques ou comportements, mettent en péril cette différenciation positive. Dans ce cas, une possibilité renvoie au fait de juger plus sévèrement ces membres que s'il s'agissait de membres du hors groupe.

On nomme « effet brebis galeuse » le processus par lequel « les individus jugent un membre normatif de l'endogroupe de façon plus favorable qu'un membre normatif de l'exogroupe, et qu'ils jugent, simultanément, un membre déviant de l'endogroupe de façon plus défavorable qu'un membre déviant de l'exogroupe » (Pinto et Marques, 2008, p. 26).

Les biais de favoritisme et de négativité fonctionnent en complémentarité et visent tous deux à préserver une identité sociale positive. Le biais de positivité (favoritisme) « aide à créer une différenciation favorable par rapport au hors-groupe (nos bons à nous sont meilleurs que leurs bons à eux), le biais de négativité a pour objectif d'épurer l'intragroupe des membres qui contribuent défavorablement à l'identité sociale – chez nous il n'y a pas de place pour de telles personnes » (Marques, 1995, p. 169). Ce mécanisme permet de préserver les normes qui légitiment le groupe. Dans le cas de notre étude, si les individus placent les non-participants dans l'endogroupe, leur jugement est particulièrement sévère. Ne pouvant rejeter les déviants puisqu'appartenant à la même entité (personnel administratif de l'UFR_SES), ils les désignent négativement afin de maintenir une image positive du groupe.

« Le point faible c'est ceux qui ne participent pas ».

« Le problème c'est que ces personnes là nous bloquent dans l'avancée de Mendi parce qu'elles refusent ces avancées là, et que si nous on veut avancer ces personnes là qui ne participent même pas à Mendi, nous bloquent et ça moi ça me révolte ».

5.2.10.5 ...Vers un essoufflement des forces ?

La non-participation et les tentatives de ralliement qui lui sont liées entraînent la crainte d'un essoufflement de la démarche, d'une mise en péril de celle-ci et de façon concomitante, de la raison d'être du groupe.

« On va s'essouffler car les gens vont en avoir marre de batailler [...] pour essayer de faire bouger les choses ».

« Il y a des rameurs de qualité, on peut avoir des bêtes de compétition mais c'est dommage parce que les rameurs qui restent peuvent aussi s'essouffler eux-mêmes ».⁸⁶

« Maintenant, ça suffit il y en a marre de celles qui ne participent pas »

Une référence aux travaux d'Alter (1993) sur la lassitude de l'acteur de l'innovation est ici incontournable. Nous l'avons vu, l'innovation constitue un renouvellement des espaces qu'elle perturbe, empreinte d'incertitudes, son caractère non standardisé plonge les acteurs de l'innovation dans un contexte où peu de repères sont mobilisables. Ainsi, « il ne faudrait pas penser que les innovateurs ne « payent » pas leur hardiesse car ils investissent personnellement dans le travail, il y a implication forte, auto-surmenage, anxiété et risque » (Cros, 1997, p. 133).

Cela peut conduire les acteurs de l'innovation à se lasser de leurs actions, les poussant « à retrouver un rôle, à se soumettre à la contrainte plutôt que d'exercer un pouvoir qui suppose le recours constant à l'effort et au risque [...]. Il s'agit d'un renoncement et non d'une incapacité à agir, il s'agit d'un cantonnement volontaire dans un rôle » (Alter, 1993, p. 447-448). Alter note ainsi l'ambivalence de l'acteur, qui, s'il « dépose les armes » pour retrouver un rôle, une fonction, à l'abri de l'incertitude induite par l'innovation, ne devient pas pour autant un agent. Capable de stratégies volontaristes, il reste bien acteur de la situation.

Concernant les professionnels interrogés, s'ils expriment un discours relatif à une forme de lassitude, un essoufflement, ils disent pourtant ne pas baisser les bras, cherchant à trouver collectivement des solutions fédératrices pour pérenniser l'innovation mise en place.

5.2.10.6 Pour la recherche de solutions fédératrices

La pérennisation de la démarche passe donc par l'intégration des non-participants à la démarche. On s'interroge alors sur les moyens à mettre en œuvre pour y parvenir.

⁸⁶ Cet extrait de discours empreint de métaphores, n'est pas sans rappeler la notion d'équipage, où tous les membres sont « dans le même bateau » tout en ayant des rôles spécifiques, on retrouve ici l'idée de cohésion du groupe déjà évoquée.

« Ça ne peut pas continuer comme ça éternellement sinon c'est bizarre ».

« Là je me questionne qu'est ce qu'on peut faire pour qu'elles viennent ? ».

L'action proposée par le groupe consistant à organiser des rencontres thématiques hebdomadaires est considérée comme un potentiel levier d'action (*fermeture, heure*).

« Je pense que les 2 heures de formation hebdomadaires ça peut permettre de relancer, redonner du souffle, ça peut être un tremplin ».

« Moi je pense que ça va marcher par rapport aux objectifs qu'on s'est fixé collectivement, je reviens à ces 2 heures de fermeture qui permettent un travail sur le fait de prendre du recul et un travail collectif ».

Les échanges de *pratiques* transversales sous-tendus par cette action sont vus comme un moyen de fédérer l'ensemble des personnels administratifs de l'UFR. Cette mise en commun de pratique pourrait notamment permettre de « *casser le côté compétition* » sur la base d'une meilleure coopération.

Enfin, l'idée selon laquelle il s'agit d'un travail de *longue haleine* est avancée, soulignant la nécessité de continuer et de poursuivre la démarche malgré la résistance.

« Il faut un travail de longue haleine avant de changer les mentalités, il faut continuer »

5.2.10.7 Eclairage par une focale sur les dimensions SRC

Cette classe de discours met en avant le processus de différenciation induit par la comparaison entre les membres du groupe de participants et les non-membres (le hors groupe). Lewin (1959) pose que le groupe, quel qu'il soit, ne peut être étudié indépendamment du champ global dans lequel il s'inscrit, « la socialisation de l'individu n'a pas lieu en vase clos. L'appartenance à un ou plusieurs groupes donnés implique l'existence d'entités sociales, d'exogroupes, dont il ne fait pas partie » (Aebischer et Oberlé, 2012, p. 90).

Ici, la dimension **repères** est exprimée principalement à travers sa composante identitaire dans les processus de similarisation et de différenciation induits par le sentiment d'appartenance groupale. Les professionnels s'identifient aux membres d'un groupe participant à une démarche innovante portée par une dynamique de changement ; cette appartenance créée dans le même mouvement un renforcement du lien social entre ses membres et une mise à distance des non-membres. Ce biais de favoritisme endogroupe crée une différenciation positive entre l'endo et le hors groupe maintenant une image positive et donc une identité sociale positive de l'endogroupe.

Le **sentiment de contrôle** est renforcé par la recherche collective de solutions visant à la fois à maintenir une image positive du groupe (processus de psychologisation du hors-groupe permettant de légitimer les normes de l'endogroupe) et à agir collectivement pour pérenniser, voire institutionnaliser l'innovation mise en place.

Avant de synthétiser ces résultats, nous proposons d'analyser les changements représentationnels opérés entre les temps 1 et 2 concernant la représentation professionnelle de leur travail. Les représentations professionnelles étant constitutives du modèle de l'implication professionnelle (dimension Repères), leurs possibles évolutions marquent de fait une transformation dynamique de cette dernière qui sera à même d'éclairer l'ensemble de nos résultats.

5.3 Zoom sur la représentation professionnelle de leur travail

Nous avons cherché à repérer la structure et le contenu de la représentation professionnelle de du travail des professionnels interrogés aux deux temps de recueil de données à partir de la méthode des évocations libres et hiérarchisées. Nous demandions ainsi au début de chaque entretien les cinq premiers mots ou expressions leur venant spontanément à l'esprit à partir du mot inducteur : « votre travail ». Nous faisons l'hypothèse préalable que l'engagement dans l'innovation modifierait le contenu et la structure représentationnelle de leur travail. Les résultats ont été traités par le biais d'analyses prototypiques, puis approfondis par des analyses de similitudes. Nous présentons successivement les résultats obtenus pour le temps 1, puis pour le temps 2. Une synthèse des résultats centrée sur les dynamiques représentationnelles analysées sera ensuite exposée.

5.3.1 Représentation professionnelle de leur travail : résultats des analyses prototypiques

5.3.1.1 Analyse prototypique des résultats du temps 1

Le tableau ci-après permet de repérer les éléments contenus dans la représentation professionnelle de leur travail ainsi que la structure de celle-ci au temps 1. Les termes inscrits en rouge renvoient à des items s'étant vu attribuer une valence négative.

| | Rang faible < 2.97 | Rang fort > 2.97 |
|----------------------------|---|--|
| Fréquence forte > 2.62 | <i>Zone du noyau</i> | <i>1^{er} périphérie</i> |
| | Relationnel Accueil Epanouissement Varié Rendre_service Trajet | Partage Service_public Autonomie Apprendre |
| Fréquence faible < 2.62 | <i>Éléments contrastés</i> | <i>2^{ème} périphérie</i> |
| | Echanges Secrétariat Equipe Ecoute | Envie Respect Information Organisation Application Disponibilité Collaboration Non_reconnu Ouverture Université |

Tableau 11 : Tableau de l'analyse prototypique des mots recueillis au temps 1 à partir du mot inducteur : "votre travail"

Parmi les éléments représentationnels potentiellement centraux, nous retrouvons le relationnel que nous évoquions déjà dans l'analyse des discours. Le *relationnel* constitue ici le pilier de l'activité, celui qui permet de trouver et de donner du sens à son travail. On retrouve par ailleurs la visée *d'épanouissement* analysée dans les entretiens au temps 1 renvoyant à une quête d'idéal professionnel qu'il s'agirait d'atteindre. On exprime dans cette même zone plusieurs caractéristiques du travail, telles que la *variété* des tâches ou les qualités *d'accueil* nécessaires à l'exercice professionnel. L'item *rendre_service* renvoie à l'idée selon laquelle, pour réaliser cette activité, il faut « aimer » rendre service, on retrouve ici l'idée d'utilité sociale du travail évoquée comme élément de satisfaction professionnelle. Le terme *trajet*, renvoie quant à lui aux déplacements effectués pour se rendre sur son lieu de travail (principalement depuis son domicile), item connoté négativement.

La première périphérie se compose d'éléments tels que la valeur de *partage*, nécessaire à la fois à l'accomplissement effectif des tâches mais renvoyant aussi à une forme d'accomplissement personnel. Les professionnels ancrent par ailleurs leur travail au cœur du *service_public*. On évoque *l'autonomie* comme faisant partie des conditions positives de travail. Enfin, l'item *apprendre* renvoie à la définition d'un travail qui permet de s'enrichir professionnellement et personnellement.

Les éléments contrastés mettent en avant des qualités nécessaires à l'activité professionnelle telles que *l'écoute*, la capacité et la nécessité de travailler en *équipe*. On inscrit son travail

dans la catégorie très générale des activités liées au *secrétariat*. Enfin, on spécifie que ce travail permet d'être dans un *échange* constant, à la fois avec ses pairs mais aussi avec les usagers de la relation professionnelle.

La seconde périphérie se compose également de qualités requises à l'exercice professionnel, telles que *l'ouverture*, le *respect*, la capacité à être organisé (*organisation*), appliqué (*application*), à travailler en *collaboration* et à faire preuve de *disponibilité*. Le terme *envie* signifie ici que les professionnels ont envie de venir travailler, ce qui leur permet d'exprimer l'intérêt porté à leur environnement professionnel. *L'université* permet d'inscrire leur travail dans une dimension spatiale (lieu d'exercice) et institutionnelle (je travaille pour l'université). Enfin, on souligne que son travail n'est pas reconnu (*non_reconnu*), rappelant la quête de reconnaissance exprimée dans les entretiens du temps 1.

Les résultats obtenus pour le temps 1 montrent que les items choisis renvoient à des caractéristiques très générales du travail, pouvant s'appliquer à de nombreux métiers. La seule lecture du contenu de la représentation professionnelle ne permet pas de spécifier nettement le groupe professionnel qui « porte » cette représentation. Aussi, ces résultats mettent en avant une représentation professionnelle principalement sous-tendue par une logique relationnelle du travail, où les échanges, la collaboration, les relations, le respect ou encore le partage viennent appuyer l'idée d'un épanouissement professionnel vers lequel tendre.

5.3.1.2 Analyse prototypique des résultats du temps 2

Les mots inscrits en verts sont spécifiques du temps 2, en d'autres termes, ils n'apparaissent pas au temps 1. Comme précédemment, les termes en rouge ont reçu une valence négative.

| | Rang faible < 2.75 | Rang fort > 2.75 |
|----------------------------|--|---|
| Fréquence forte > 2.67 | <i>Zone du noyau</i> | <i>1^{er} périphérie</i> |
| | Etudiant Relationnel Ecoute | Autonomie Epanouissement Collègue Scolarité |
| Fréquence faible < 2.67 | <i>Éléments contrastés</i> | <i>2^{ème} périphérie</i> |
| | Communication Rigueur Valorisation Accueil Gestion | Service_public Trajet Routine Département Disponibilité |

Tableau 12 : Tableau de l'analyse prototypique des mots recueillis au temps 2 à partir du mot inducteur : "votre travail"

Remarquons en préambule le nombre important d'éléments qui émergent au temps 2, (en vert), permettant de signifier qu'il y a des transformations au niveau du contenu représentationnel. Nous verrons que des transformations sont également visibles au niveau de la structure de la représentation puisqu'il y a notamment déplacements de certains éléments de la zone centrale vers la périphérie.

Au temps 2, le terme *étudiant* émerge dans la zone centrale, on spécifie ici l'utilisateur principal de la relation professionnelle. Ceci n'est pas sans rappeler les résultats de l'analyse de la thématique relative aux missions, qui avaient déjà mis à jour une centration des missions autour de l'étudiant au temps 2 (alors qu'au temps 1 l'étudiant apparaissait comme un élément organisateur parmi d'autres et non comme central). On retrouve ainsi une correspondance entre l'analyse des discours et l'analyse prototypique relative à la représentation professionnelle de leur travail, permettant de renforcer la validité de ce résultat obtenu à partir d'outils de recueil de données différents. L'utilisation croisée de différentes méthodes de recueil de données dans une perspective de triangulation méthodologique (Apostolidis, 2006) permet ici de corroborer nos résultats.

Dans la zone centrale, le *relationnel* est toujours exprimé et on met en avant les qualités *d'écoute* indispensables à l'exercice professionnel.

Au sein de la première périphérie, deux termes émergent : les *collègues* renvoyant aux personnels administratifs permettant d'ancrer plus concrètement la dimension relationnelle exprimée en lien avec les pairs, et la *scolarité* décrite ici comme une des principales missions à effectuer.

Les éléments contrastés sont également soumis à des variations. La *communication* apparaît au temps 2, faisant écho à la notion *d'échange* exprimée au temps 1. La communication semble refléter une acception davantage technique de l'échange, traduisant ce dernier en compétence. La *rigueur* y est exprimée, pouvant cette fois-ci faire écho aux qualités d'applications exprimées au temps 1. Une autre mission principale et spécifique émerge ici : la *gestion*. Enfin, on exprime une notion jusqu'alors absente : la *valorisation* du travail. L'émergence de cet item est particulièrement intéressante quand on observe qu'un antonyme : la *non reconnaissance* du travail évoquée au temps 1, est absent au temps 2. Cette absence d'évocation ne permet pas d'avancer que la problématique de la non reconnaissance est pour autant résolue, mais on suppose néanmoins qu'elle se déplace sur un second plan.

Nous proposons d'interpréter l'émergence de la notion de *valorisation* à travers la centration du travail autour de *l'étudiant*, centration apparue au même temps de recueil (temps 2). En effet, la mise en avant de la relation à l'utilisateur, ici l'étudiant, dans le cadre professionnel, pourrait rendre possible une valorisation et une reconnaissance du travail des personnels administratifs par les usagers eux-mêmes. Les potentiels retours positifs de leur part pourraient sans doute permettre d'infléchir le besoin de reconnaissance et la quête de légitimité exprimés et espérés au temps 1. Il s'agit là d'une interprétation qui mériterait d'être mise à l'épreuve des faits dans des recherches ultérieures : mettre l'utilisateur de la relation au cœur du travail permet-il effectivement d'inscrire les professionnels dans un processus de valorisation et de reconnaissance du travail ?

Au niveau de la seconde périphérie, les principaux éléments de variation visibles ont trait à l'évocation de deux nouveaux éléments : le *département*, permettant d'inscrire les professionnels concernés dans un groupe professionnel, et la *routine*, spécifiant un des aspects perçu négativement par les professionnels (inscrit à la fois en rouge afin de signifier sa valence négative et en vert, puisqu'il s'agit d'un élément représentationnel nouveau comparativement au temps 1).

Du point de vue de la dynamique représentationnelle, on observe, d'une part que le contenu et la structure de la représentation professionnelle de leur travail évoluent entre les deux temps de recueil de données, d'autre part, que ces évolutions sont par ailleurs visibles au sein des analyses menées à partir des entretiens.

Nous pensons que les principales transformations représentationnelles observées se situent au niveau de l'ancrage sur le terrain professionnel, niveau allant du plus général au plus spécifique. En effet, alors qu'au temps 1 les items représentationnels cités restent très généraux, c'est-à-dire que bon nombre de professionnels, y compris des enseignants-chercheurs, pourraient se reconnaître à partir de ces éléments (un travail axé sur le relationnel, varié, supposant d'effectuer des trajets domicile / travail, nécessitant des qualités d'écoute, demandant de travailler en équipe et en autonomie...); au temps 2, on assiste à une spécification du travail, les termes *scolarité*, *gestion* et *départements* sont particulièrement saillants sur ce point. On passe d'une représentation très généraliste, que nous pourrions alors qualifier de représentation « hors sol », à une représentation ancrée sur le terrain, propre au groupe professionnel des personnels administratifs étudié ici. Ce déplacement rappelle celui

déjà évoqué *supra* sur le passage d'une quête d'idéal orientée par la projection d'attentes (temps 1), vers l'expression du travail ancrée dans une réalité vécue, exprimée à partir d'un ancrage dans le présent (temps 2). Rappelons par exemple qu'au temps 1 l'épanouissement professionnel est une visée à atteindre, au temps 2, parler d'épanouissement semble être une notion trop forte dans un cadre professionnel. Si dans la représentation professionnelle de leur travail l'épanouissement apparaît aux deux temps, la notion n'occupe pourtant pas la même place : susceptible d'être centrale pour le temps 1, inscrite en périphérie pour le temps 2.

Finalement, on observe que la représentation professionnelle de « leur travail » s'inscrit dans des logiques différentes entre les temps 1 et 2. Alors qu'au temps 1 c'est la logique *relationnelle* qui est mise en avant, au temps 2, la représentation professionnelle est davantage inscrite dans une logique *fonctionnelle* du travail.

Avant d'aller plus avant dans l'interprétation de ces données, nous présentons les résultats produits à partir des analyses de similitude.

5.3.2 Représentation professionnelle de leur travail : résultats des analyses de similitude

Utiliser des analyses de similitude permet de repérer non plus les éléments structurels de la représentation, mais les liens entretenus entre les différents éléments de son contenu.

A partir des représentations graphiques ci-dessus, on observe les mêmes glissements que ceux analysés à partir des corpus d'entretiens. Au temps 1, le *relationnel*, pilier de l'activité, est fortement relié à la notion *d'épanouissement*, (mais aussi à la *variété* des tâches à effectuer ou encore à la possibilité *d'apprendre* pour soi et par les autres). Alors qu'au temps 2, l'épanouissement est davantage relié à la notion *d'autonomie* et à la relation avec *l'étudiant*.

Au temps 1, le relationnel constitue un point central de liaison avec une partie des autres items, attestant là encore de son importance dans la sphère professionnelle, ce que nous ne retrouvons pas au temps 2. Ce glissement va dans le sens de l'analyse des discours où nous avons observé la saillance des éléments relationnels et socio-affectifs au temps 1, éléments qui se situent au second plan au temps 2, laissant la place à des éléments davantage fonctionnels.

Au temps 2, on remarque que les éléments représentationnels sont fortement structurés à partir de l'item *étudiant* : il entretient notamment des liens forts avec les items *scolarité*, *collègue*, *service_public*, *département*. Ce résultat est à mettre en parallèle avec les éléments de transformation de la classe « le cœur des missions » (cf. *supra*) où on observait au temps 2 une structuration forte de l'activité autour et à partir de l'étudiant.

5.3.3 Analyse de la dynamique représentationnelle : vers une revendication identitaire

Les différentes analyses proposées permettent de mettre en lumière des variations importantes de la représentation professionnelle de leur travail entre les temps 1 et 2 de notre étude. Plusieurs hypothèses interprétatives peuvent venir expliquer cette dynamique.

- La représentation professionnelle de leur travail au temps 1 n'avait pas été réinterrogée collectivement, ce qui peut venir expliquer l'importante variation observée au temps 2.
- Le rapport entretenu entre l'enquêteur et les enquêtés a évolué entre les deux temps d'entretien. En effet, comparativement au temps 1, au temps 2, de par notre participation active à chacune des rencontres mensuelles, et de par notre présence constante sur le terrain, un rapport davantage proximal et de confiance s'est peu à peu installé. Dans les modalités d'interlocution, le passage du « vous » (temps 1) au « tu » (temps 2) atteste ce changement de rapport au sein du groupe. Il y a eu intégration progressive du chercheur qui n'est plus externe mais a trouvé une place au sein du groupe. Ce changement de place induit nécessairement des changements dans l'expression des individus.

Une étude de Darnet (2005) met en lumière le rapport entre le choix de registre de référence langagière et le contexte d'élocution. L'auteur propose de caractériser les représentations de l'objet « astronomie » pour trois groupes distincts : un groupe d'étudiants en lettres et langues, un groupe d'amateurs fréquentant régulièrement un observatoire municipal et un groupe de chercheur du CNRS exerçant au sein d'un observatoire. Les résultats de cette recherche montrent de façon inattendue la similarité des discours recueillis entre le groupe de chercheur et celui d'étudiants en lettres. Ces résultats sont en partie tributaires de la situation d'interlocution dans laquelle les chercheurs du CNRS étaient placés : ils devaient répondre à un entretien mené par un étudiant totalement étranger au champ. De fait « ils se sont immédiatement adaptés à l'énoncé tel qu'il leur était présenté et qui ne nécessitait pas, à leurs yeux, d'utiliser le discours hautement spécialisé indispensable entre pairs : un registre de non-spécialiste voire de novice dans le domaine leur est apparu suffisant pour l'échange » (Mias et Piasser, 2016, p. 321).

En mettant les résultats de cette étude en parallèle avec les nôtres, nous pouvons penser qu'au temps 1 le chercheur était considéré comme novice dans le champ de l'administration universitaire, invitant les répondants à exprimer un discours très généraliste. Au temps 2, l'implication du chercheur sur le terrain et son acculturation au champ étudié ont pu amener les personnes interrogées à utiliser un discours davantage spécialisé. Il s'agirait ici d'un effet lié à la démarche de recherche-action dans son ensemble. Les travaux de Labbé (2005a, 2009) vont dans ce sens. En comparant des discours recueillis à partir d'entretiens de recherche, l'auteur cherche à repérer si les types de discours diffèrent selon que le chercheur ait été ou non immergé sur le terrain (discours immergé *versus* non immergé). Les résultats montrent d'une part, une plus grande richesse lexicale⁸⁷ en condition d'immersion, et d'autre part, que les discours immergés seraient davantage « intimistes », abordant des sujets « tabous » comparativement aux discours « non immergés » plus distancés et descriptifs. L'immersion préalable du chercheur sur le terrain d'étude influence donc le type de discours recueillis. Ainsi, « le fait de chercher à établir un autre type de contact et à sortir des canaux conventionnels d'information pour saisir la réalité d'une situation plus intime influe sur l'objet de recherche » (Blanchet et Gotman, 1992, p. 23).

- Nous savons par ailleurs que les représentations sociales et professionnelles se construisent à propos d'objet saillants dans des groupes professionnels. Nous l'avons vu, la démarche a

⁸⁷ Nombre d'hapax significativement plus important en condition d'immersion.

permis la constitution d'un groupe de participants à une démarche innovante. Les échanges réguliers entre les membres de ce groupe, les processus communicationnels mis en place à propos de leur activité professionnelle, participent certainement à une transformation représentationnelle dans et par ce collectif dans lequel ils sont inscrits.

- Enfin, la co-construction d'une démarche innovante vient déstabiliser les repères mobilisables et l'équilibre en place, demandant aux professionnels de construire de nouveaux repères leur permettant d'évoluer dans cette nouvelle situation. Les changements induits par une démarche d'innovation sont possiblement source de transformation représentationnelle.

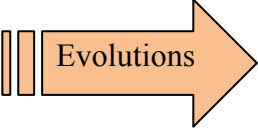
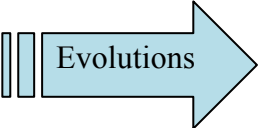
Finalement, il semble difficile d'attribuer à un seul facteur la transformation de la représentation professionnelle de leur travail. D'une part, l'absence de protocole expérimental ne permet pas d'isoler des variables afin de vérifier une relation causale entre par exemple la variable « transformation des RP » et la variable « participation à la démarche ». D'autre part, il paraît évident qu'une telle transformation ne peut être que multifactorielle, nécessairement inscrite dans la complexité. En parlant de cette complexité, Jodelet souligne d'ailleurs que « les situations étudiées ne peuvent strictement se décomposer en variables dépendantes et indépendantes unies par des liens de causalité linéaire [...] les variables étant multiples et en interaction, il est difficile de les définir dans leur poids relatif » (2003, p. 144)

S'il est impossible d'isoler ou de hiérarchiser les facteurs de ces transformations, il est en revanche possible d'interpréter le résultat de celles-ci. Ainsi, nous posons l'hypothèse interprétative selon laquelle ces variations sont le témoin d'une revendication identitaire. En effet, la spécification de la représentation professionnelle, son ancrage sur le terrain et donc dans le groupe professionnel duquel elle émane, révèlent à notre sens un processus de construction identitaire émergent favorisé par : l'identification à un groupe dont les membres ont co-construit des valeurs et des normes communes, les processus communicationnels sous-jacents à l'émergence de ce groupe ainsi que par les changements de pratiques liés à l'appropriation et à la mise en œuvre de l'innovation dans le cadre d'une recherche-action.

Dans la section qui suit, nous proposons une synthèse des différents résultats afin de mettre en perspective les dynamiques implicationnelle, représentationnelle et identitaires que l'analyse de nos résultats ont mises en lumière.

5.4 Synthèse des dynamiques implicationnelle, représentationnelle et identitaire repérées

Le tableau ci-dessous permet de repérer les changements analysés entre le temps 1 et le temps 2. Les composantes représentationnelles et identitaires étant constitutives du modèle de l'implication professionnelle (relativement à la dimension repères), nous proposons une synthèse à partir de l'analyse des évolutions des dimensions sens, repères et sentiment de contrôle entre les deux temps de recueil, où les dynamiques représentationnelles et identitaires seront de fait exprimées.

| Temps 1 | Le sens s'étaye sur : | | Temps 2 |
|--|--|---|----------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Une inadéquation entre aspiration initiale d'insertion et direction professionnelle prise. • La dimension relationnelle qui permet la mise en œuvre d'un processus de socialisation et pourrait aussi venir contrebalancer un intérêt moindre pour les tâches purement administratives à effectuer. • L'utilité sociale de son activité dirigée vers autrui, qui permet de se situer dans une posture de « rendre service » liée à des valeurs du service public. La relation à l'utilisateur constitue ici un espace privilégié où s'éprouve cette mission de service public. |  | <ul style="list-style-type: none"> • L'expression d'une activité davantage centrée sur l'utilisateur de la relation : l'étudiant • L'expression d'une activité davantage orientée sur les aspects fonctionnels du travail. L'activité est davantage « dicible » (processus de revendication identitaire) • Le travail ancré dans une forme de réalité vécue et non plus dans une quête d'idéal. | |
| Les repères se construisent sur : | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Une absence de socle commun de formation, des parcours hétérogènes, un apprentissage du métier sur le tas, interrogeant l'identité professionnelle et l'existence d'un patrimoine mémoriel commun (cœur de métier). • Une activité répétitive et stable <i>versus</i> imprévisible et fluctuante • Un système hiérarchisé statutairement et spatialement qui permet d'inscrire les individus dans des rôles et des statuts sociaux assignés. • L'appartenance à un collectif large, celui de la fonction administrative, mais des difficultés à trouver sa place et à s'inscrire dans des collectifs pluriels. • Une RP de leur travail « hors sol » |  | <ul style="list-style-type: none"> • L'absence de repères directement mobilisables dans un contexte innovant. • La constitution d'un groupe comme nouveau repère • L'appartenance groupale permettant de partager collectivement des normes, des valeurs, des buts communs, participant à l'établissement d'un lien social et évitant ainsi le risque d'errance dans la complexité de l'environnement professionnel. • Une RP de leur travail spécifiée et davantage assumée, ancrée dans le terrain. | |
| Le sentiment de contrôle se caractérise par : | | | |
| | | | |



| | | |
|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Un sentiment de contrôle externe quant au choix de leur parcours et trajectoires professionnels • Des activités prescrites, un rôle d'agent-exécutant laissant peu de marge de manœuvre mais une liberté et une certaine autonomie dans l'organisation même de son travail. • Un sentiment de non reconnaissance qui questionne là encore l'identité professionnelle : quête d'un sentiment de contrôle • Un sentiment de contrôle revendiqué par la participation à la démarche qui renvoie à un espace où il est possible de créer et d'être auteur. Mais celle-ci étant en cours de construction, il apparaît également une difficulté à projeter les résultats de son action dans le futur. | | <ul style="list-style-type: none"> • Une consolidation / réappropriation du sentiment de contrôle par le fait d'une autorisation à agir, la possibilité d'être auteur de la démarche collective rend le sentiment de contrôle davantage saillant. • La capacité à mettre en place des stratégies d'acteurs collectifs visant à s'adapter au contexte mouvant et à faire face à la résistance • Un sentiment de valorisation du travail. |
|--|--|--|

Tableau 13 : Synthèse de la dynamique implicationnelles entre les deux temps de recueil

La lecture de ce tableau permet de repérer les différentes transformations des dynamiques implicationnelles et les modulations des dimensions sens, repères et sentiment de contrôle du modèle. De manière davantage surplombante, on résumera ces dynamiques de la façon suivante :

Alors qu'au temps 1, le **sens** s'étaye principalement autour de la dimension relationnelle du travail, il s'oriente davantage au temps 2 autour d'une logique fonctionnelle du travail, conduisant les professionnels à placer l'étudiant au cœur du travail. Si les **repères** hétérogènes analysés au temps 1 semblent contraindre la construction de repères stables et partagés, interrogeant l'existence d'un patrimoine mémoriel commun et par là même celle d'une **identité professionnelle** partagée, au temps 2, la constitution d'un groupe de participants à la démarche innovante et les échanges auxquels celle-ci a donné lieu, semblent permettre la constitution de repères directement mobilisables sur lesquels les professionnels peuvent s'appuyer collectivement dans ce contexte innovant (qui était donc initialement dépourvu de repères). Ces espaces d'innovations et d'échanges ont par ailleurs permis d'interroger collectivement la **représentation professionnelle** de leur travail, amenant au temps 2 à spécifier son contenu dans une perspective davantage partagée et assumée, laissant entrevoir un processus de revendication identitaire. Enfin, alors que le **sentiment de contrôle** se caractérise principalement par une dimension d'externalité à la fois quant aux choix professionnels et au statut d'agent exécutant qui les qualifie, ainsi que par l'expression d'une non-reconnaissance professionnelle au temps 1, on repère une réappropriation de celui-ci au temps 2, rendue notamment possible à travers l'expression d'une autorisation à agir. Si on peut qualifier le sentiment de contrôle au temps 1 de *délétère*, c'est certainement la capacité à co-construire des actions collectives, à être co-auteurs d'un processus innovant, source de valorisation et de reconnaissance, qui permet de consolider ce sentiment de contrôle au temps 2.

Ainsi, l'analyse de nos résultats semble corroborer les trois principales hypothèses qui ont guidé cette recherche. L'engagement de professionnels dans une démarche innovante co-construite dans le cadre d'une recherche-action semble effectivement avoir transformé les dynamiques implicationnelle, représentationnelle et identitaire.

Ces résultats nous amènent à penser que la participation à cette démarche peut être envisagée comme un facteur de professionnalisation. En effet, les dynamiques de transformation identitaire, représentationnelle et implicationnelle, transforment à leur tour la professionnalité

des individus concernés, nous conduisant à inscrire l'innovation (contextualisée à cette recherche-action) comme favorisant l'émergence d'un processus de professionnalisation.

Par ailleurs, dans une perspective de validité scientifique et sociale de ces résultats, nous choisissons de les soumettre aux acteurs de terrain à travers différentes restitutions investigantes. Ce n'est qu'après ces restitutions et l'analyse de ce qu'elles ont provoqué que nous discuterons nos résultats dans leur ensemble.

Le choix de présenter successivement les résultats accompagnés de nos analyses et interprétations, puis, les résultats des différentes restitutions investigantes menées, ne reflète pas la réalité du processus complexe de co-construction des analyses qui a été mis en œuvre. En effet, cette co-construction s'établit inévitablement par des allers-retours permanents entre les interprétations élaborées par le chercheur et celles construites par le collectif d'acteurs présents. Ainsi, ces deux chapitres sont-ils interreliés et doivent donc être lus dans une relation de complémentarité.

Chapitre 6

Restitution collective des résultats intégrée à la démarche de Recherche-Action

*« La réflexivité des sciences humaines et sociales oblige à
réhabiliter le moment de la réception » (Bouilloud, 2000, p. 176).*

SOMMAIRE DU CHAPITRE 6

| |
|--|
| 6 CHAPITRE 6 : RESTITUTION COLLECTIVE DES RÉSULTATS INTÉGRÉE À LA DÉMARCHE DE RECHERCHE-ACTION..... 291 |
|--|

| | | |
|---------|---|-----|
| 6.1 | POSTULATS EPISTEMOLOGIQUES DE LA RESTITUTION INVESTIGANTE : ENTRE VISEES PRAXEOLOGIQUE ET HEURISTIQUE | 291 |
| 6.2 | PRESENTATION DES CONDITIONS DE MISES EN ŒUVRE DES RESTITUTIONS | 294 |
| 6.3 | ANALYSE DU TRAVAIL DE REFLEXIVITE PROVOQUE PAR LES PRATIQUES RESTITUTIVES ... | 296 |
| 6.3.1 | <i>Analyse de la restitution des thématiques ayant émergé des différents temps d'entretiens..</i> | 297 |
| 6.3.1.1 | Recherche d'explications d'ensemble des variations repérées entre les deux temps d'entretiens..... | 297 |
| 6.3.1.2 | Focale sur les thématiques de l'analyse présentée | 299 |
| 6.3.2 | <i>Analyse de la restitution concernant les évocations libres et hiérarchisées</i> | 306 |
| 6.3.2.1 | La professionnalisation | 307 |
| 6.3.2.2 | La question de la non-reconnaissance professionnelle et celle de la valorisation du travail | 309 |
| 6.3.2.3 | La démobilisation au sein de la démarche..... | 309 |
| 6.4 | ELEMENTS DE SYNTHÈSE..... | 312 |

6 CHAPITRE 6 : restitution collective des résultats intégrée à la démarche de recherche-action

Les résultats que nous venons de présenter ont été restitués aux acteurs de la recherche-action. Dans une perspective de triangulation des observateurs (Apostolidis, 2006), c'est par le biais d'une restitution investigante (Bergier, 2000) que nous avons choisi de mener cette restitution. Considérées comme un des *impensés* de la recherche (Bedin, 2015), les pratiques restitutives sont pourtant nécessaires, puisque ce sont elles qui donnent « tout son sens à la démarche mise en œuvre et qui rend le mieux compte, en actes, de cette articulation si complexe à expliciter entre la science et l'action » (Bedin, 2015, p. 195). Une recherche-action sans restitution n'aurait par ailleurs pas de raison d'être, elle en constitue à ce titre un des marqueurs⁸⁸. Si la restitution représente un lieu privilégié où s'éprouve la responsabilité du chercheur en sciences sociales à l'endroit d'autrui, si elle peut constituer « une contrepartie pour les professionnels qui ont accepté d'ouvrir la porte de leur établissement aux chercheurs » (Fablet, 2004), l'analyse de ce qu'elle produit et implique est plus rarement mis en œuvre et questionné. A travers la restitution investigante proposée, c'est précisément l'objectif de nous poursuivons.

6.1 Postulats épistémologiques de la restitution investigante : entre visées praxéologique et heuristique

Si « traditionnellement, le système de développement des sciences est plutôt tourné vers la production endogène et nomologique des savoirs scientifiques » (Bedin, 2004, p. 171), Bedin souligne qu'il n'existe pas seulement « des producteurs mais aussi des récepteurs de connaissances, c'est-à-dire des destinataires et des utilisateurs qui se situent au-delà du seul milieu scientifique » (p. 171). Il s'agit ici de considérer « l'aspect bi-directionnel de l'interface science-société » (p. 172) que nous avons d'ores-et-déjà mis en œuvre en privilégiant une démarche de recherche-action, et de maintenir le principe de co-construction jusqu'à l'analyse et l'interprétation des données de la recherche. De ce point de vue, la restitution ne constitue pas l'aboutissement de la recherche-action, mais se « replace immédiatement dans le processus dynamique d'une action en cours de réalisation, voire à son recommencement » (Bedin, 2004, p. 178). Dans cette perspective, la restitution peut être considérée comme un ensemble de points de passages permettant des discussions collectives

⁸⁸ Terme emprunté à Bedin (2015) qui l'utilise dans le cadre de la recherche-intervention.

des résultats produits, évitant d'isoler les pratiques restitutives de leurs antécédents et de leurs suites (Hugon, 1988).

La restitution telle que nous l'avons envisagée ne vise pas à faire part aux acteurs de terrain de préconisations que le chercheur aurait pu établir au regard des résultats produits, mais relève davantage d'un espace privilégié où les résultats peuvent être questionnés collectivement, l'objectif étant de co-construire leurs interprétations dans une visée à la fois praxéologique et heuristique.

Ainsi, nous défendons la possibilité d'une restitution intégrée à la démarche de recherche entreprise. La restitution ne vient donc pas en aval de la démarche de recherche, ni même à côté de celle-ci, mais elle y est pleinement incorporée. Ce positionnement épistémologique s'inscrit dans la continuité des fondements de la recherche-action tels que nous les avons développés, et invite le chercheur à « renoncer au monopole du sens construit, à avoir le dernier mot » (Bergier, 2000, p. 17), en considérant que « l'interlocuteur de terrain, lui aussi, peut, face à un fait ou une idée, être décontenancé ; lui aussi peut s'interroger, prendre du recul, se déplacer. Et il ne le fait pas en vain. Sa connaissance vient se confronter à celle du chercheur dans un rapport social de connaissance » (p. 18). Dans cette perspective, la restitution « évite que le chercheur se restitue le chemin parcouru dans un face à face avec lui-même. En évitant d'en faire un exercice solitaire, en introduisant les acteurs, la restitution fait que la démarche réflexive n'est plus une reconstruction critique des rapports à autrui sans autrui » (p. 162). Le chercheur doit ici admettre que « l'objet à connaître » est également un « objet connaissant » « capable d'interpeller le chercheur, d'argumenter son désaccord en évoquant tel ou tel contre-exemple puisé dans son expérience et de montrer ce faisant qu'il est possible de raisonner autrement ; donc d'expliquer différemment le cours des choses » (p. 148). Il s'agit ici d'une démarche *risquée* mais qui nous semble particulièrement *utile heuristiquement et praxéologiquement*.

Risquée, car « en exposant le chercheur s'expose. [...] Il se rend vulnérable » (Bergier, 2000, p. 18), puisque s'il rend compte d'un travail, il l'éprouve aussi auprès des acteurs de terrain. Ainsi, « les praticiens exercent une sorte de "vigilance épistémologique" en procédant à un contrôle permanent (et interactif) de la validité des interprétations élaborées » (Seibel, 1988, p. 62).

Utile d'un point de vue *praxéologique*, car c'est bien à partir de ces restitutions interactives qu'un processus d'appropriation des résultats de la recherche peut émerger. La restitution

permet aux acteurs de se placer dans une posture distanciée, participant de fait à un processus d'analyse réflexive de leurs propres pratiques, ouvrant la voie à l'élaboration de savoirs partagés, réinvestissables à la fois rétrospectivement et prospectivement. Les pratiques restitutives « en mettant en jeu des médiations symboliques garantes de l'intersubjectivité de tous les acteurs en présence, elles permettraient d'atténuer la résistance au changement en associant les sujets aux énoncés qui déterminent la valeur des éléments de la situation qui les concernent » (Bedin et Broussal, 2015, p. 180), participant alors à placer davantage encore la recherche-action dans un « processus d'apprentissage ». De Saint George (2014) précise ainsi que la restitution « ne semble pas être seulement une manière de "rendre" ou de "donner à voir" des savoirs stables et constitués, mais plutôt un puissant moteur pour faire évoluer les idées grâce aux apports de tous les partenaires à ce processus dialogique ».

Par ailleurs, les modalités de restitutions choisies dans cette recherche permettent de restituer collectivement des données recueillies à partir de productions discursives individuelles en face à face (lors des entretiens individuels). La dimension collective de la restitution et les interactions qu'elle est susceptible d'entraîner permettent de rapporter les interprétations dans le groupe qui les a produites, replaçant les analyses dans leur contexte groupal et social. Dans cette lignée et à l'instar de Monceau (2012), nous considérons également la restitution comme un processus *d'élargissement*. En effet, nous choisissons d'intégrer à ces restitutions des acteurs n'ayant pas participé d'emblée au processus de recherche-action, en l'occurrence, tous les personnels administratifs de l'UFR, qu'ils aient participé ou non aux entretiens de recherche. Il s'agira alors de repérer lors des analyses de la restitution les jeux d'interactions opérés entre ces différents acteurs.

Utile *heuristiquement*, car l'objectif n'est pas simplement d'informer les acteurs des résultats, mais aussi et surtout, de co-construire leurs interprétations dans une mise en perspective de points de vue établis à partir d'ancrages hétérogènes. Ici, la restitution peut être qualifiée *d'investigante* dans la mesure où elle renvoie à « un instrument d'investigation supplémentaire susceptible d'enrichir le capital de renseignements collectés » (Bergier, 2000, p. 176). En restituant les résultats de l'étude, le chercheur invite les acteurs de terrain à adopter une posture réflexive, « donnant ainsi, en supplément de la phase d'investigation initiale, une autre occasion de comprendre et de pénétrer plus en avant celle-ci » (p. 178). Les résultats, confrontés aux différents points de vue des acteurs (chercheurs et praticiens) seront discutés et interprétés et différents cadres de significations pourront dès lors émerger. La restitution vient ici prolonger la phase d'enquête et étoffer voire rectifier le recueil de données

initial. Le processus⁸⁹ de restitution aboutissant à la co-construction des interprétations des résultats présentés, est considéré comme une réponse supplémentaire à la complexité des situations étudiées, puisque « la diversité des partenaires de l'échange permet de concevoir un travail multiréférentiel d'interrogation et d'analyse des pratiques de chacun » (Lerbet-Séréni, 1997, p. 142).

Cette restitution peut se révéler heuristiquement féconde à la seule condition d'être elle-même soumise à une analyse du travail de réflexivité qu'elle provoque, et donc, d'être intégrée au processus de production scientifique. C'est ce que nous nous sommes attachée à faire et que nous exposons dans la partie suivante. Aussi, Bedin (2015) souligne qu'il n'existerait pas une restitution mais plutôt des restitutions au pluriel, dépendantes à la fois de leurs contextes de production, d'énonciation et de réception ; les analyses qui suivent sont donc nécessairement contextualisées à cette recherche.

6.2 Présentation des conditions de mises en œuvre des restitutions

La restitution des résultats de la recherche-action s'est déroulée en trois principaux temps. Les deux premiers temps ont consisté à restituer les résultats des données obtenues suite aux deux phases d'entretiens mises en œuvre. Afin de ne pas orienter les réponses des professionnels au temps 2 d'entretien, nous avons en effet préféré restituer les résultats une fois seulement que les deux temps d'entretien étaient terminés, plutôt que de restituer successivement les résultats du temps 1, puis ceux du temps 2. Ainsi, une première phase de restitution consistait à présenter les résultats d'ensemble obtenus suite aux entretiens, dans l'objectif d'interpréter collectivement les variations discursives entre chacun des temps d'entretiens. Lors d'une seconde phase de restitution, temporellement proche de la première (moins d'un mois d'intervalle), il s'agissait de focaliser la restitution sur les résultats obtenus suite aux évocations libres et hiérarchisées permettant de recueillir la représentation professionnelle du travail des personnels administratifs interrogés aux deux temps d'entretiens. Si lors de ces deux premières phases restitutives, nous nous sommes attachée à présenter les résultats en y intégrant le moins d'interprétations et d'analyses possible de notre part (l'objectif étant, rappelons-le, de recueillir l'interprétation que les professionnels de l'administration pouvaient en faire), la troisième phase de restitution, quant à elle, consiste davantage en une synthèse globale des résultats de l'ensemble de la recherche-action et de ses analyses théoriques. Cette

⁸⁹ Nous parlons ici de processus de restitution dans la mesure où il ne s'agit pas d'une séquence restitutive figée, mais qui s'inscrit dans un processus continué, marquant la recherche « en train de se faire ». Monceau parle à ce propos de « restitutions perlées » (2003, p. 30).

dernière n'ayant pas encore eu lieu au moment où nous rédigeons ce manuscrit, seuls les deux premiers temps de restitutions seront analysés.

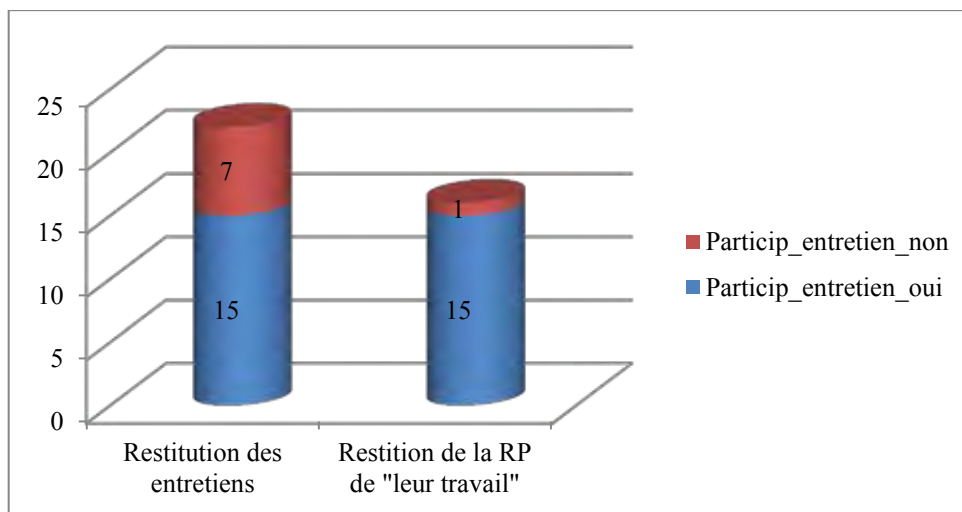
Tous deux ont eu lieu dans une salle de convivialité de l'université (salle représentant l'espace dédié de la démarche participative et innovante mise en place), les professionnels étaient placés en arc de cercle afin de pouvoir visualiser le diaporama servant de support à la présentation des résultats⁹⁰. Nous présentions pour les deux moments de restitutions les méthodologies d'analyse adoptées (analyses multidimensionnelles et analyses prototypiques *via* le logiciel IRaMuTeQ), puis, pour la restitution des résultats des entretiens, nous présentions le contenu lexical des différentes thématiques obtenues en portant une attention particulière à ce qui était commun ou au contraire à ce qui différait entre les deux temps d'entretiens. Après cette présentation d'une trentaine de minutes où nous assumions un rôle « d'expert », nous proposons ensuite aux professionnels présents de réagir, d'échanger à propos de ces résultats. Lors de cette deuxième partie de la restitution, nous assumions alors principalement un rôle d'animateur, cherchant avant tout à dynamiser les échanges et à permettre aux acteurs d'explicitier leurs points de vue (parfois divergents) et d'entrer plus en profondeur dans une analyse compréhensive et interprétative des données. Les échanges qui ont suivi la présentation commentée du diaporama ont duré 1h30.

La restitution des résultats des évocations libres et hiérarchisées a été construite de la même manière (présentation de la méthodologie adoptée, puis exposé du contenu et de la structure des représentations professionnelles de leur travail aux deux temps d'entretiens, suivi d'un temps d'échange). Pour faciliter les échanges, le contenu et la structure de la représentation professionnelle étudiée ont été fournis en format papier à tous les participants. La durée des échanges est ici d'une heure.

Afin d'enrichir et *d'élargir* (Monceau, 2012) la restitution, nous faisons le choix de convier tous les personnels administratifs de l'UFR aux différents temps de restitution, qu'ils aient ou non participé aux entretiens.

Le graphique ci-après expose le nombre de participants à ces deux temps de restitution selon le fait d'avoir participé ou non aux entretiens de recherche :

⁹⁰ Ce diaporama leur a été ensuite transmis par mail.



Graphique 14 : Nombre de participants aux temps de restitution selon la participation aux entretiens de recherche

On constate ainsi un nombre de participants aux différents temps de restitution plus important chez les professionnels ayant participé aux entretiens de recherche. Lors de la première restitution, sur les 22 professionnels présents, 7 n'ont pas participé aux entretiens, ce qui laisse entrevoir la possibilité de recueillir, pour la première fois, leurs discours, mais aussi de repérer les jeux d'interactions entre les professionnels ayant participé ou non à ces entretiens. Lors de la deuxième restitution, seul 1 professionnel n'a pas participé aux entretiens, notamment parce qu'il a pris ses fonctions après que les différents temps d'entretiens aient eu lieu, mais celui-ci prend néanmoins part à la démarche participative et innovante mise en place.

Les analyses que nous présentons ont été rendues possibles par l'enregistrement vocal de l'intégralité des échanges qui ont suivi les présentations des résultats.

6.3 Analyse du travail de réflexivité provoqué par les pratiques restitutives

Nous présentons successivement les analyses des deux restitutions mises en œuvre. Compte tenu de la faible taille des corpus (121 segments de texte pour le premier, 120 pour le second), nous privilégions une analyse de contenu thématique manuelle. Ainsi, nous organisons notre corpus en le découpant en unités de sens regroupées sur un critère d'analogie (Bardin, 2003). Nos catégories sont construites par regroupement de thématiques, c'est-à-dire créées à partir des thèmes relevés dans l'ensemble du corpus à analyser.

6.3.1 Analyse de la restitution des thématiques ayant émergé des différents temps d'entretiens

Après la présentation des résultats obtenus, les participants étaient invités à échanger librement à propos de ceux-ci. Contrairement à nos attentes, on remarque qu'il y a eu très peu d'interventions relatives à des demandes d'explicitation des conditions de production de ces résultats. Aucune question sur l'outil d'analyse utilisé, une seule demande de précision sur les caractéristiques des professionnels ayant participé aux entretiens. Relativement au taux de prises de parole, le corpus est composé à 82 % de discours exprimé par les professionnels ayant participé aux entretiens de recherche, contre 18 % pour les professionnels n'y ayant pas pris part⁹¹. On constate par ailleurs peu de contradictions ou de désaccords entre les participants (deux seulement), peu de moments où ils se coupent la parole également. Aussi, lorsque les professionnels n'ayant pas participé aux entretiens ont pris la parole, nous remarquons que leurs interventions se sont faites à partir des pronoms personnels « nous » ou « on », laissant entrevoir la possibilité qu'ils se retrouvent dans les résultats présentés, et qu'ils cherchent, au même titre que ceux ayant participé aux entretiens, à les interpréter collectivement.

Les échanges ont principalement consisté à faire des retours ciblés sur certaines des thématiques relevées dans l'analyse des entretiens. Aussi, un certain nombre d'échanges se sont orientés autour d'une recherche d'explications d'ensemble des variations discursives repérées entre les deux temps de recueil. Ainsi, le corpus est dans un premier temps découpé en deux grandes catégories respectivement nommées : *recherche d'explications d'ensemble repérées entre les deux temps d'entretiens* et *focale sur les thématiques de l'analyse présentée*, ces grandes catégories étant ensuite découpées en sous-catégories que nous explicitons ci-après.

6.3.1.1 Recherche d'explications d'ensemble des variations repérées entre les deux temps d'entretiens

Un premier élément apparaît de manière relativement consensuelle : les différences repérées entre les deux temps d'entretiens peuvent être l'objet des *périodes* auxquels ils ont été menés, entre novembre et décembre pour le temps 1 et entre juin et juillet pour le temps 2. Ces périodes correspondant à des activités différentes, il semble que cela puisse être un facteur explicatif des différences mises en avant dans la présentation des résultats. On évoque

⁹¹ Sur les 4051 mots du corpus, 3342 ont été produits par les professionnels ayant participé aux entretiens, et 709 par les professionnels n'ayant pas participé à ces entretiens.

également le rapport différent établi entre l'enquêté et l'enquêteur entre les deux temps d'entretiens : « *c'est la deuxième fois qu'on parle avec la même personne, ça peut jouer aussi* » « *évidemment on s'est déjà vu une première fois, et puis on se connaît maintenant. Au temps_1 moi je te vouvoyais et au temps_2 on se tutoie* ». Nous renvoyons ici le lecteur à la partie relative à la présentation théorique de l'entretien (cf. p. 184 dans la partie « L'entretien comme outil privilégié de recueil de données »), faisant état de la nécessaire prise en compte du chercheur et de la relation qu'il entretient avec l'interviewé dans l'analyse des productions discursives recueillies. Le caractère extra-ordinaire de la situation d'entretien est également présenté comme un possible facteur de transformation des discours : « *ce n'est pas ordinaire de faire des entretiens, ce n'est pas quelque chose qu'on fait régulièrement non plus, ça peut jouer* ». Liu disait à ce propos qu'une « interview ne peut être conçue dans le seul but de recueillir des informations, mais doit être réfléchie également en tant qu'action de transformation, ce qu'elle est puisqu'elle contribue à modifier le réseau d'interactions qui est en train de s'établir » (1997, p. 150-151). Ainsi, les transformations repérées entre les deux temps de recueil peuvent être analysées au regard de la situation même d'entretien qui amène les professionnels à expliciter et à mettre en mots des propos jusqu'ici inscrits dans le domaine de l'implicite.

Sur un registre davantage « humoristique », on avance ensuite des éléments explicatifs externes aux professionnels et davantage liés au contexte d'interlocution « *petite question, est ce que la deuxième fois vous étiez peut être plus souriante que la première, parce qu'on se sent, on est plus détendu pour répondre à des questions à une personne qui sourit* », « *le lieu était le même, mais est ce qu'on avait le même café ?* ».

Dans cette même catégorie de recherche d'explications d'ensemble, on évoque la réflexivité que la démarche participative et innovante a permis, notamment à travers les échanges produits et les questionnements qui ont pu émerger lors des différentes rencontres qui ont jalonné cette démarche. On interprète ici les transformations repérées en termes de transformations identitaires. L'extrait ci-après est particulièrement signifiant :

« On a beaucoup travaillé sur les questions de notre identité au travail, quand on s'est revu sur toutes les rencontres Mendi, on a vraiment recontextualisé notre action, notre agir ensemble et je pense que chacun a mené, mûri sa propre réflexion sur ses missions et on s'est posé beaucoup de questions, et je pense aussi que chacun s'est positionné aussi autrement, avec un autre regard. Le fait d'en avoir parlé, de s'être

questionné dans la démarche, dans les rencontres Mendi, en tout cas pour moi c'est évident, il y a eu beaucoup d'inventaires de vocabulaire, comment on fait, le fait de parler de notre activité c'est quelque chose qui a pu se reconstruire grâce à ces temps d'échanges. On discute avec nos responsables hiérarchiques lors des entretiens annuels, mais c'est vrai qu'en dehors de ce temps-là c'était très rare d'avoir entre nous des réflexions qui amenaient à se questionner sur notre activité, nos habitudes. On a requestionné notre travail et même notre identité aussi finalement ».

Si cette longue citation fait clairement référence à nos hypothèses de travail, et plus particulièrement à celle relative aux possibles transformations identitaires induites par la participation à la démarche co-construite, elle permet de repérer une véritable prise de distance vis-à-vis de la démarche, une prise de recul de ce qu'elle a produit, un regard surplombant et distancié, amenant un processus de *conscientisation* de cette transformation identitaire. Si cet élément nous amène à dire que les interprétations élaborées vont dans le sens de notre hypothèse de travail, il ne s'agit plus ici d'inférences construites par le chercheur, mais bien d'une conclusion émanant des acteurs de terrain eux-mêmes, permettant d'articuler la validité scientifique et sociale de ces résultats.

6.3.1.2 Focale sur les thématiques de l'analyse présentée

Plusieurs thématiques exposées lors de la présentation ont ensuite été discutées et questionnées par les participants.

6.3.1.2.1 Absence d'expression de la dimension relationnelle au temps 2

Les professionnels présents ont largement échangé à propos de l'absence de l'expression du relationnel au temps 2. Pour rappel, alors qu'au temps 1 le *quotidien* s'organise autour de pratiques relationnelles, vectrices de sens, au temps 2, seules les pratiques professionnelles formelles étaient exprimées. On retrouvait cet élément dans les classes de discours relatives aux *espaces et aux identités*, où, au temps 1, l'espace faisait l'objet d'un investissement socio-affectif, alors qu'au temps 2, il était principalement investi relativement à des aspects fonctionnels du travail. Les professionnels évoquent en premier lieu la déstabilisation provoquée par ces résultats, « *c'est assez troublant* ». Cet élément est dans un premier temps interprété négativement, le quotidien faisant alors l'objet d'une « *déshumanisation de l'activité* » au temps 2. Puis, c'est davantage en termes de professionnalisation que les interprétations ont été construites, « *le quotidien s'est professionnalisé en quelque sorte* », « *le mail est devenu central alors qu'avant il y avait différents pôles, au début on parle un peu de*

tout et après c'est vraiment centré rien que sur le travail ». On souligne par ailleurs le fait qu'au temps 2, le relationnel n'est pas totalement absent, mais qu'il s'exprime relativement à la démarche *Mendi*.

« Je pense que tous les mots du relationnel sont partis sur une autre thématique, sur Mendi et Mendi a pris toute la place de tout ce qui concerne la convivialité et "elle" l'a sorti du quotidien, on a isolé le café et tout ça, dans une autre poche et le quotidien on est vraiment revenu sur le travail, les mails, le téléphone, il y a eu un transfert, je ne sais pas, les personnes ont déporté tout ce qui était autour du relationnel pour se concentrer sur le travail factuel ».

Ces éléments interprétatifs vont dans le sens de l'analyse que nous proposons, à savoir, que la démarche et les échanges qu'elle implique, ont permis « d'isoler » le travail au profit d'un agir ensemble. Le terme « poche » présent dans la citation précédente, rend bien compte de ce processus, caractérisant la démarche comme étant un espace « à part », où la dimension relationnelle s'exprime pleinement, voire en sécurité, dans un entre-soi non pas enfermant mais protecteur. L'utilisation du terme « transfert » vient, quant à lui, appuyer le fait que la dimension relationnelle, très exprimée au temps 1 concernant le quotidien et les espaces et identités, ait été déplacée, transférée, au temps 2 dans les discours relatifs à la démarche participative et innovante.

6.3.1.2.2 Centration sur l'étudiant et expression d'un sentiment de valorisation au temps 2

Au temps 2, concernant la classe de discours « le cœur des missions », les résultats donnaient à voir une centration autour de l'étudiant. Ce résultat semble dans un premier temps étonner « *c'est énorme quand même, tout part de l'étudiant, tout est organisé autour de lui au temps_2* », puis des pistes d'interprétations sont avancées. On évoque notamment les liens potentiels entre la période à laquelle ont été menés les entretiens du temps 2, à savoir à la fin d'une année universitaire, et le sentiment de valorisation exprimé au temps 2. « *Il peut y avoir un sentiment de satisfaction au temps_2 parce qu'on a fait pratiquement la majorité de notre travail et peut-être qu'on se dit j'ai fait mon travail, finalement c'était eux, c'était le centre de tout mon travail, c'est une reconnaissance de ce qu'on a fait, et bon notre préoccupation première* ». Ainsi, on relie deux éléments de l'analyse présentée entre eux, la centration des missions autour de l'étudiant serait corrélée au sentiment de valorisation du travail. « *L'étudiant est remis au centre au temps_2, ils ont réussi leur année, ils sont contents ils*

nous remerciant, alors qu'en octobre ils ne sont pas contents, on ne les a pas bien inscrits où ils voulaient, ils nous râlent dessus. Ils sont remis au centre et en même temps on parle de valorisation, il y a peut être un lien quand même ».

Concernant la centration sur l'étudiant, on évoque également une interprétation davantage ciblée, et spécifique à des professionnels primo-arrivants sur le poste, *« si on a qu'une seule année de recul, si on est nouveau, c'est mon cas, on ne mesure pas en septembre l'importance de l'étudiant et avec le recul d'une année on peut se dire finalement c'est l'étudiant qui est au centre »*. Si cet élément interprétatif n'est pas valable pour tous les professionnels, il met en évidence un processus de professionnalisation que nous n'avions pas pris en compte dans nos premières analyses.

Concernant cette fois la valorisation du travail, on interprète également ce résultat en lien avec la démarche « Mendi ». *« Qu'est ce qu'il s'est passé quoi ? Qu'est ce qui aurait pu nous valoriser ? Ben quand même la démarche Mendi »*. *« Au début de la démarche on voulait, on était en quête d'une reconnaissance sur notre poste sans être forcément valorisé et "Mendi" a fait en sorte qu'on ait une identité, et a permis d'être valorisé [...]. Et du coup on exprime plus le positif au temps_2, par la démarche Mendi justement »*. Ces éléments vont dans le sens des hypothèses interprétatives que nous avons formulées concernant la possibilité que cette démarche puisse être source de valorisation pour les professionnels l'ayant mise en œuvre.

6.3.1.2.3 Parcours et formation

Les échanges se sont également portés sur la thématique du parcours de formation et sur la question du choix ayant amenés les professionnels interrogés à occuper leur poste actuel. Rappelons que lors des entretiens, les professionnels expliquaient leurs choix professionnels par des raisons externes au poste, ayant principalement trait aux circonstances. Les propos recueillis lors de la restitution visent à expliquer concrètement cette posture d'externalité. *« Sur la question de pourquoi on est là, quand on arrive on ne connaît pas le poste sur lequel on est affecté ... on connaît le poste une semaine avant ou même, c'est lors de la première journée d'intégration où on nous dit vous êtes affecté à tel service. Donc on n'a pas ciblé le poste, on ne connaît pas les fonctions, mais on est appelé à s'adapter »*. On revient également sur l'hétérogénéité des parcours et l'absence de socle commun de formation, comme un possible facteur explicatif du manque d'homogénéité au sein de l'UFR.

« Concernant la disparité du niveau de formation, il y a des personnes qui arrivent de tous les niveaux de certifications, CAP jusque doctorat et après les gens entrent dans la fonction publique par des concours, des qualifications, C, B, A et du coup c'est très hétérogène. Moi j'aimerais une formation sur les métiers, ça permettrait d'être plus homogène, mais là on ne l'est pas. Si pour les personnels en gestion de scolarité il y avait une formation de 3 mois par exemple, ça n'existe pas mais ça permettrait d'être plus homogène. Forcément il y a une disparité et recréer ensuite quelque chose d'homogène c'est compliqué ».

6.3.1.2.4 L'expression d'une distinction entre l'UFR et les départements

Les échanges se sont ici portés sur la question de l'expression d'une distinction entre l'UFR et les départements (distinction exprimée au temps 1 et 2). Plusieurs interprétations ont été construites.

On s'interroge ici sur la question de l'identité des départements et celle de l'UFR. Plus particulièrement, des références historiques sont posées comme éléments interprétatifs : *« ce n'est pas parce qu'on est réunis dans un même bâtiment qu'on va changer des pratiques qui ont duré des décennies. Il y a des habitudes...il y a des pratiques qui s'instaurent, il y a une histoire »*. Ainsi, l'éclatement géographique des différentes composantes de l'UFR semble avoir participé à cette distinction, qui, ancrée dans les mémoires et traduite par des pratiques propres à chaque composante, ne peut être changée immédiatement sous prétexte d'être aujourd'hui réunis dans un même et unique espace.

Des références à l'organisation spatiale sont une nouvelle fois avancées afin d'interpréter cette distinction.

« Déjà on avait l'impression d'une hiérarchie, et aussi que nos propres collègues ne soient plus avec nous, c'est une séparation physique avec l'aménagement dans les nouveaux locaux. Ça ne s'était jamais passé avant, il n'y avait jamais eu cette scission des personnels et l'UFR. C'était tout nouveau et donc ça nous a marqué les esprits ... avant on était avec les services de l'UFR, pas en haut et en bas. Avant, il y avait une proximité, que ce soit au bâtiment 13 ou 14, on était tous au premier étage. Et là ça casse. L'aménagement n'est pas le même, c'est flagrant ».

On repère ici l'expression d'une nostalgie à propos d'une organisation passée. L'organisation actuelle et la hiérarchisation spatiale des composantes sont largement controversées, participant à une forme de violence symbolique telle que nous l'avons proposé.

« Et puis aussi quand on a participé aux premières réunions des bâtiments, de la reconstruction, avec les architectes, ils nous disaient, rez-de-chaussée, il y a beaucoup de passage, c'est l'accueil, il y a de la demande, il faut des matériaux qu'on peut nettoyer vite, mais on veut au deuxième étage une ambiance feutrée, un peu sophistiquée. Donc déjà dans l'inconscient, ils mettent une distinction entre nous ».

Par ailleurs, la distinction entre l'UFR et les départements est interprétée relativement à l'importance, voire la nécessité de pouvoir s'identifier au département dans lequel ils sont rattachés.

« Après est-ce qu'on serait plus épanoui si les départements étaient gommés et qu'on était vraiment UFR, ou est-ce qu'on tient aussi à notre identité département et que ça nous apporte aussi quelque chose d'appartenir à un département, c'est une question. C'est l'appartenance quoi. Parce que ça nous sécurise je pense d'être dans un petit cocon qui se retrouve dans un grand et dans un plus grand encore, je pense qu'il y a un côté comme ça aussi, sécurisant ».

Les professionnels se questionnent ici sur la volonté institutionnelle d'inscrire les départements au sein d'UFR, alors que selon les discours recueillis, le sentiment d'appartenir aux départements semble constituer un facteur sécurisant source de satisfaction.

L'identité des départements serait également davantage encore marquée par les enseignants qui y exercent, ceux-ci étant très attachés aux départements, ils participeraient à maintenir une forte identité de ces derniers, au détriment d'une identité qui s'exprimerait au niveau de l'UFR.

« La création des UFR c'est vieux mais les enseignants et les directeurs de département sont attachés à un département, c'est très personnalisé et il y a certains départements qui veulent leur autonomie, et des fois ils se demandent si l'UFR ce n'est pas une coquille vide et ils sont encore dans l'histoire des départements qui avaient leur propre identité, 23 départements, 23 UFR, et donc les enseignants eux sont vraiment attachés à un département et donc ils entretiennent ça aussi forcément. Alors que les administratifs peuvent changer de départements mais pas les enseignants ».

Cette interprétation mettant en jeu les enseignants, exprime le marquage d'une différence fondamentale de la place des personnels administratifs par rapport aux enseignants que l'on retrouve dans le paragraphe suivant.

6.3.1.2.5 La difficile expression de son travail vers l'externe

Les professionnels reviennent ici sur la difficulté qu'ils ont à exprimer leur travail à l'externe, et plus particulièrement sur l'obligation ressentie de se définir en premier lieu par la négative, ils expriment alors le caractère « *agaçant* » de devoir spécifier qu'ils ne sont pas enseignants. Plusieurs réflexions émanent alors, on se demande si « *dans l'esprit des gens cela veut dire que ce qui est administratif est moins glorieux ?* », puis, on se questionne :

« Du coup, pourquoi on ne le dit pas d'emblée je travaille à l'université et pourquoi on n'est pas fier de dire je suis administratif à l'université. Ça veut dire que nous même on se dévalorise au départ sinon on dirait je suis administratif à l'université et pas seulement je travaille à l'université. Mais c'est sûr que les profs eux ils disent je suis prof à la fac, ils donnent même leur carte de visite quoi ».

Ces éléments peuvent être éclairés en référence au concept d'internalisation des stéréotypes, renvoyant au « processus par lequel sont incorporées et assimilées des opinions sociétales négatives émises à l'encontre de son groupe d'appartenance au sein de sa propre opinion » (Dinet, Fointiat et Dagois, 2012, p. 234). Nous l'avons évoqué, (cf. p. 252), les professionnels de l'administration, et spécifiquement les professionnels de catégorie C, semblent particulièrement affectés et concernés par les stéréotypes (Dinet, Fointiat et Dagois, 2012). La confrontation répétée à la menace du stéréotype, à savoir, « l'expérience anxiogène durant laquelle l'individu peut confirmer un stéréotype négatif à l'encontre du groupe social auquel il appartient » (p. 235), conduirait les individus à internaliser ce stéréotype, au point que celui-ci soit intégré au sein de leurs systèmes de référence. Cette interprétation construite au cours de la restitution permet ainsi d'aller plus en profondeur dans l'analyse de nos résultats, en questionnant la difficile construction identitaire chez des professionnels ayant possiblement intériorisé les stéréotypes négatifs véhiculés au sein de la société et historiquement ancrés.

6.3.1.2.6 L'idéal professionnel questionné

Les professionnels reviennent ici sur l'expression de la quête d'idéal professionnel qui caractérisait les discours du temps 1 (notamment au sein de la classe : de « Mendi » vers l'expression d'un idéal professionnel), et un discours nettement plus ancré dans la réalité

vécue du terrain au temps 2 (cf. classe de discours : le travail ancré dans une réalité vécue). On interprète ces résultats en lien avec « l'essoufflement » de la démarche mise en œuvre, notamment en termes de taux de participation. *« Mendi aussi, quand ça a commencé, c'était un peu un brainstorming, on balançait tout ce qu'on souhaitait, pour arriver à quelque chose de mieux, et du coup, c'est peut être retombé et on s'est recentré sur des pratiques plus ancrées. Du coup, comme ça s'essouffle on se recentre sur des trucs accessibles, possibles en fait »*. Il s'agirait ici d'un processus de désillusion, notamment produit par les résistances auxquelles la démarche a été confrontée, amenant les professionnels à se recentrer sur des pratiques ancrées sur le terrain et accessibles. *« Au temps 2 on est peut être moins idéaliste. Et puis peut être qu'on ne se sent plus capable de repousser les frontières pour atteindre des idéaux, je ne sais pas, c'est comme une désillusion »*.

6.3.1.2.7 La problématique de l'accueil ?

Autre élément retenu lors de la restitution, le terme « accueil » était associé, au temps 1 uniquement, au terme « problème ». Nous avons dès lors interprété cette association accueil / problème d'un point de vue négatif, laissant entendre qu'au temps 1 l'accueil était considéré comme un problème, alors qu'au temps 2 ce n'était plus le cas. Nous avons alors avancé l'hypothèse selon laquelle, au temps 2, l'étudiant étant devenu central dans l'expression des missions qu'ils avaient à effectuer, cela favorisait une appréhension de l'accueil moins problématique. Or, il s'avère que cette interprétation de notre part ne semble pas correspondre à celle proposée par les acteurs de terrain lors de la restitution. En effet, ces derniers interprètent l'association accueil / problème du point de vue de la résolution de problème et non pas, comme nous le présumions, comme un élément négatif. *« Après concernant le fait que l'accueil est lié au mot problème au temps_1 et pas au temps_2, ... c'est sûr que septembre c'est les inscriptions, c'est là où on se récupère la plupart des problèmes ça paraît logique que l'accueil soit relié à la résolution de problèmes »*. Ici, la restitution donne la possibilité au chercheur de revenir sur certaines de ses interprétations initiales, en les confrontant à des regards différents et autres sur les éléments mis en perspective.

L'analyse de cette première restitution intégrée à la démarche de recherche-action, nous permet de poursuivre nos premières analyses. Ainsi, si certains retours élaborés lors de cette restitution nous permettent d'asseoir nos propres interprétations, en allant dans le sens des hypothèses proposées, en permettant « d'affiner nos analyses sans les infirmer » (Monceau, 2003b), d'autres nous ont permis d'aller plus en profondeur dans la

compréhension et l'analyse de ces résultats, permettant alors d'enrichir les premières données collectées ; d'autres encore ont permis de rectifier nos interprétations initiales.

Aussi, les différents échanges produits à partir de la présentation des résultats obtenus suite aux entretiens ont, à notre sens, facilité leur appropriation collective. En effet, en cherchant d'abord à les comprendre, puis à les interpréter, les professionnels ne sont plus seulement récepteurs de la restitution des résultats, mais participent en tant qu'acteurs à leurs analyses.

Par ailleurs, nous remarquons que les thématiques ayant fait l'objet des échanges lors de cette restitution concernent toutes les classes de discours présentées (Figure 15 : Dendrogramme CHD temps 1 et 2, p. 210), excepté deux d'entre elles « le groupe comme espace de différenciation » et « l'innovation et le double mouvement du changement et de l'inertie » qui n'ont pas été abordées durant cette restitution. Nous nous interrogeons alors sur une des limites des modalités de mise en œuvre de cette première restitution. En effet, nous avançons l'hypothèse selon laquelle si ces thématiques n'ont pas été questionnées, c'est notamment parce que les professionnels présents à la restitution ne participent pas tous à la démarche participative et innovante. Cette hypothèse nous semble particulièrement plausible dans la mesure où nous verrons que ces thématiques ont pourtant été abordées de façon inattendue lors de la deuxième phase de restitution concernant la représentation professionnelle de leur travail, pour laquelle tous les professionnels présents avaient pris part à la démarche.

6.3.2 Analyse de la restitution concernant les évocations libres et hiérarchisées

La restitution des résultats des évocations libres et hiérarchisées s'est déroulée de la même manière que la restitution précédente. Après avoir exposé la méthodologie d'analyse utilisée (analyse prototypique), nous exposons le contenu et la structure de la représentation professionnelle de « leur travail » aux deux temps d'entretiens. Les participants étaient ensuite invités à échanger à propos de ces résultats. Si tous les personnels administratifs ont été conviés, seuls les professionnels ayant pris part à la démarche participative et innovante étaient présents (16 au total). Les propos étaient enregistrés afin de pouvoir ensuite être retranscrits et analysés.

Contrairement à la première restitution, on constate davantage de divergences entre les participants, chacun pouvant parfois avoir des interprétations différentes des résultats, et cherchant alors à « convaincre » du bien fondé de sa prise de position. De manière générale, ces résultats ont suscité à de nombreuses reprises un sentiment de déstabilisation chez les professionnels présents, identifié à travers l'utilisation de termes tels que « *étonnant* »,

« étonner », « bizarre », « fou », « je ne m'attendais pas à... ». L'étonnement induit par la présentation de certains résultats peut être appréhendé comme des « moments à fort potentiel d'apprentissage et de développement » (Thievenaz, 2017, p. 148), puisque « contrairement à une attitude de réception passive des influences extérieures, l'étonnement est une expérience qui suppose l'engagement du sujet dans une activité réflexive face à un objet ou un phénomène inaccoutumé » (p. 68). Ainsi, « il y a au cœur de la notion d'étonnement, l'idée d'une dynamique de prise de recul avec la situation. Ce n'est pas quelque chose que l'on subit, mais plutôt le début d'une parenthèse intellectuelle et émotionnelle dans l'activité du sujet (p. 64). Avec Thievenaz (2017), nous proposons donc que ces étonnements puissent être une possibilité supplémentaire, pour le sujet étonné, d'entrer dans une dynamique d'analyse réflexive et de faire émerger un processus de distanciation avec le déroulement régulier et attendu des phénomènes.⁹²

Plusieurs thématiques ont été abordées lors des échanges : la professionnalisation, la question de la non-reconnaissance professionnelle et celle de la valorisation du travail, la démobilisation au sein de la démarche. Cette dernière thématique a amené les professionnels à « dévier » de l'interprétation des résultats à proprement parler, en orientant leurs échanges autour de la *démobilisation* repérée au sein de la démarche *Mendi*, s'approchant alors des propos analysés à partir des entretiens au sein des classes de discours : *le groupe comme espace de différenciation et l'innovation et le double mouvement du changement et de l'inertie*.

6.3.2.1 La professionnalisation

Les professionnels interprètent les transformations représentationnelles en termes de professionnalisation entre les temps 1 et 2. On évoque le fait qu'au temps 1 les termes sont beaucoup plus « vagues », « divers », alors qu'au temps 2, ils sont davantage « centrés sur le travail », « précisés ».

« Moi j'ai l'impression qu'au temps 2 on précise plus professionnellement, il y a des mots plus professionnels que dans le temps 1 », « au temps 2 on se centre plus sur le travail, on a les mots accueil, gestion, scolarité, communication, département, collègue », « c'est comme si au temps 1 on ne reconnaissait pas notre travail, ça renvoie à plein de choses, il n'y a aucun mots-clés ». Dans cette même lignée, les résultats donnent le sentiment que le temps 2 se

⁹² En effet, selon Thievenaz (2017), il faut qu'il existe « chez l'acteur un "horizon d'attente" pour pouvoir constater un écart, un manque ou une confusion dans la situation. Pour être en mesure de s'étonner, il faut que du "déjà-là conceptuel" [...] soit élaboré par le sujet au moment où il rencontre l'inconnu » (p. 76).

caractérise par une « *prise de hauteur* », « *on retrouve des éléments de l'équipe, mais aussi des éléments des missions, comme si on avait pris de la hauteur* ». Dans le même mouvement, cette prise de hauteur s'accompagne d'un sentiment d'être « *plus terre à terre au temps 2* » puisque davantage « *spécifique* ». Ces éléments interprétatifs viennent en quelque sorte appuyer notre proposition de qualifier la représentation professionnelle de leur travail au temps 1 de « hors-sol ».

Apparaît ici une première divergence de point de vue, certains exprimant le fait qu'ils voient « *l'effet inverse* », qu'ils pensaient retrouver des termes liés à leur « *fiche de poste* », ces derniers n'apparaissant selon eux ni au temps 1, ni au temps 2. Ils soulèvent aussi l'absence de verbe d'action, et s'étonnent de l'absence de mots caractéristiques de « *leur étiquette* » « *fonctionnaire, contractuelle, quelle catégorie, c'est étonnant* », les amenant à remettre en question l'idée d'un vocabulaire « plus professionnel » au temps 2.

Dans ce même thème sur la professionnalisation, les échanges amènent à questionner la dimension collective de ce processus, notamment visible par un nombre de mots moins important au temps 2, laissant entrevoir une représentation davantage consensuelle.

« Après on est plus uniforme au temps 2 comme il y a moins de mots », « en fait on a une culture commune peut être au temps 2, mais je ne sais pas dire pourquoi par contre », « on a réfléchi ensemble à tout ça dans Mendi, et du coup on a recentré... on a travaillé ensemble, on y a réfléchi, c'est inconscient en fait... On a une culture, une identité, je ne sais pas, on évolue et on a des mots qui reviennent en commun ».

Ces différentes interprétations sont à mettre en lien avec l'émergence possible d'un processus de construction identitaire, amenant à mettre en lumière une culture professionnelle commune, rendue possible par les échanges permis au sein de la démarche.

On pose également l'idée selon laquelle, au temps 2, le travail serait davantage « assumé ». « *En assumant plus son travail aussi, on ose dire au temps_2 qu'on travaille dans la gestion et dans la scolarité* ». Cet élément témoigne à notre sens d'un potentiel processus de revendication identitaire, allant dans le sens de l'émergence d'une identité collective partagée mais aussi assumée.

Face à cette professionnalisation constatée par les professionnels, deux types de lectures construites sur des registres différents sont proposés.

« On peut avoir plusieurs lectures, si on prend une lecture négative, on pourrait dire qu'au temps_2 les gens se sont recentrés sur leur poste et tous les mots comme partage, échange, solidarité, n'existent plus au temps_2, les gens se sont vraiment concentrés sur leurs missions, et ont abandonné tout ce qu'il y a dans l'équipe, ça ce serait une lecture négative. La lecture positive c'est de dire que les gens se sont débarrassés de mots un peu trop généraux, et sont revenus beaucoup dans le professionnel, en revenant sur les missions et en mettant l'étudiant au cœur ».

On retrouve ici la dimension de « déshumanisation » du travail déjà évoquée lors de la précédente restitution. Bien que les dimensions relationnelles soient présentes lorsqu'on évoque la démarche mise en place, la professionnalisation envisagée semble susciter la crainte de perdre ce qui faisait initialement sens pour les professionnels interrogés.

6.3.2.2 La question de la non-reconnaissance professionnelle et celle de la valorisation du travail

Rappelons qu'alors qu'au temps 1, la question de la non-reconnaissance du travail était exprimée (à la fois dans l'analyse lexicale des entretiens du temps 1 et présent dans la seconde périphérie de la représentation professionnelle au temps 1), au temps 2, cette dernière n'était plus évoquée et la thématique de la valorisation du travail émergeait. Cet élément est interprété positivement par les professionnels qui y perçoivent « *un côté hyper positif* », « *il y avait une non reconnaissance aussi bien en interne qu'en externe des métiers qui sont pratiqués, au temps 2... il s'est transformé en positif, en valorisation* ». On soulève presque ici le sentiment d'avoir gagné ou réussi quelque chose, « *dans le temps 1 il y a "non reconnu" qui apparaît, puis disparaît, et au temps 2 il y a la "valorisation" qui apparaît. On a eu gain de cause en fait* »⁹³, comme si la valorisation renvoyait finalement au but qu'ils s'étaient fixés à travers la démarche mise en œuvre.

6.3.2.3 La démobilisation au sein de la démarche

La centration sur les aspects fonctionnels du travail est ici interprétée relativement à la démobilisation perçue au sein de la démarche.

« Au début on était hyper nombreux aux réunions, on l'est moins. Encore une fois c'est toujours les mêmes personnes qui sont là ou qui ne viennent pas. Et du coup c'est pour ça qu'on est recentré sur notre poste... Au début il y avait un effet très positif et

⁹³ On remarque ici l'utilisation d'un registre de vocabulaire presque « guerrier », où les professionnels auraient mené un « combat » ensemble.

après le soufflé est tombé, c'est la désillusion par rapport au manque de participation à Mendi ».

Les échanges s'orientent alors autour des sentiments, parfois contradictoires, que cela suscite. De ce point de vue, certains voient la démarche comme un *échec*, « *globalement on pourrait dire que ça n'a pas vraiment marché par rapport au bouillonnement des débuts* », d'autres soulignent qu'il ne s'agit pas « *d'une histoire de nombre, ce n'est pas parce qu'on est moins nombreux qu'il n'y a pas de choses intéressantes qui sont ressorties, au contraire* ». On cherche alors à trouver des explications à cette démobilisation. Tout comme évoqué dans l'analyse des entretiens et particulièrement au sein de la classe de discours « le groupe comme espace de différenciation », on explique les résistances par des raisons intra-individuelles, amenant l'idée que certains « *ne veulent pas entrer dans ce chemin là, ils veulent rester dans la routine, c'est sécurisant aussi* ». D'autres cherchent à apaiser les tensions exprimées en soulignant qu'il « *ne faut pas culpabiliser les gens qui ne veulent pas venir, il ne faut pas que ce soit la guerre entre les pro-mendi et les anti-mendi* ».

Là encore, la mise en œuvre des ateliers thématiques du lundi matin est évoquée comme une possible action fédératrice, indépendamment de la participation ou de la non-participation à la démarche participative et innovante. On évoque les difficultés rencontrées lors de la mise en place de ces ateliers et les nombreuses résistances qui avaient été exprimées et qui ont pourtant été levées. « *Moi je me rappelle, il y a quelque mois, avant que ça se mette en place, on entendait "ça ne peut pas se faire", "ce n'est pas possible", "on ne peut pas fermer le bureau", "ça va être infernal, ingérable". Aujourd'hui on a passé le cap. Ça se passe bien, les gens sont contents parce qu'ils apprennent plein de choses et il n'y a pas de bug* ».

On souligne également que les résistances à cette action ne se situaient pas seulement au sein de certains personnels administratifs mais également au sein des directions de départements et de l'UFR. « *Ils étaient debout, la direction de l'UFR et les directeurs de départements ça a été chaud quand même* ». Le fait d'avoir réussi à mettre en place cette action, malgré les résistances, y compris celles de la hiérarchie, semble témoigner d'un sentiment de satisfaction et de reconnaissance. « *Disons qu'il y a une émancipation du personnel administratif vis-à-vis des directions de départements, c'est bien ça et ça permet de se détacher des directions de départements et d'UFR* », « *après les enseignants ils n'ont rien à dire, c'est dans le cadre du travail* », *c'est une histoire de reconnaissance, on s'est pris en main* ». Cette reconnaissance

est d'autant plus marquée dans la mesure où ces ateliers pourraient potentiellement être généralisés à d'autres UFR.

Ces éléments ont émergé de façon inattendue lors de la restitution. Nous pensons que ces échanges ont été rendus possibles dans la mesure où toutes les personnes présentes avaient pris part à la démarche co-construite, permettant peut-être de désinhiber la parole sur ces questions de démobilisation. Par ailleurs, cette thématique semblait renvoyer, à ce moment là, à une préoccupation importante, puisque sur une heure d'échange, 23 minutes ont été consacrées à ce point. La démobilisation perçue semble ici être une source de tensions, qu'il s'agissait peut-être de réduire en les verbalisant collectivement. La restitution représentait peut-être l'opportunité de cette verbalisation collective. Cet élément illustre certaines des difficultés que peut rencontrer le chercheur dans les pratiques restitutives qu'il met en œuvre. En effet, les participants ont, à un moment donné, « détourné » la restitution des objectifs initialement fixés, à savoir, l'interprétation collective des résultats présentés, pour se centrer exclusivement sur le thème de la démobilisation au sein de la démarche. Si nous avons dans un premier temps cherché (en vain) à recadrer les discussions, ensuite, nous avons renoncé à la maîtrise des échanges, car il nous est apparu nécessaire de laisser libre cours à ces échanges. *Renoncer* est sans doute un terme qui ne convient qu'à moitié. En effet, dans la situation décrite, j'ai plutôt été contrainte par le groupe d'abandonner toute velléité de contrôle. Quelques minutes plus tard, je me suis rendue compte de la nécessité pour le groupe de s'emparer de questions qui leur tenaient à cœur, en partant du principe qu'elles étaient porteuses de significations, renvoyant certainement pour les professionnels au besoin d'exprimer collectivement des tensions jusqu'ici vécues intrinsèquement. Aussi, cela reflète certainement une forme d'émancipation des acteurs, qui, au fond, ressemble à une prise d'autorisation par rapport à l'animatrice.

De manière synthétique, l'analyse de la restitution et la co-construction des interprétations relatives à la dynamique représentationnelle mise à jour à travers les analyses prototypiques, témoignent de l'émergence d'un processus de professionnalisation. Cela vient appuyer notre proposition initiale consistant à voir la démarche participative et innovante mise en œuvre comme un potentiel facteur de professionnalisation, permettant notamment de passer d'une représentation professionnelle de leur travail « hors-sol » à une représentation spécifiée, ancrée sur le terrain, partagée et assumée, nous amenant à repérer l'émergence d'un processus de construction et de revendication identitaire.

Par ailleurs, cette seconde phase de restitution replace la restitution dans la recherche « en train de se faire », puisque différentes propositions d'actions ont été suggérées par les acteurs de terrain à la suite de celle-ci. En effet, il a collectivement été décidé que les prochaines rencontres « Mendi », auraient pour thématique de travailler sur les termes de la représentation professionnelle qui avaient été connotés négativement (*non-reconnaissance, trajet, routine*). Dans cette même perspective, il a été proposé qu'une des thématiques des ateliers des lundis matin porterait sur le thème des *trajets*, compte tenu de l'importance accordée à ce dernier dans les réponses recueillies. En effet, rappelons que pour le temps 1, le trajet, connoté négativement et renvoyant à une « *préoccupation majeure* », était un terme susceptible d'être central dans la représentation professionnelle étudiée, et inscrit en dernière périphérie au temps 2. Ainsi, un intervenant, géographe de formation, est-il venu présenter ses recherches sur la thématique des transports et des déplacements (cf. calendrier des rencontres thématiques en Annexe 3).

6.4 Éléments de synthèse

Nous proposons, à travers ces restitutions investigantes, d'intégrer les pratiques restitutives au cœur du processus de production scientifique. Les fondements épistémologiques qui sous-tendent cette façon de concevoir la restitution nous amènent à la considérer comme un lieu privilégié où s'éprouvent les liens entre science et action, où « l'objet à connaître » est aussi « objet connaissant » et où l'hétérogénéité des acteurs qui composent ces temps et ces espaces de restitution puisse être une réponse supplémentaire à la complexité des situations étudiées.

L'analyse des différentes restitutions nous permet d'inscrire celles-ci dans une dynamique d'ouverture, et non plus dans une perspective de clôture de la recherche-action, nous amenant à considérer la restitution comme une possibilité de transformation et d'évolution permanente des acteurs, des pratiques, et plus largement, d'inscrire la restitution au cœur d'un processus de recherche « en train de se faire », jamais achevée, en mouvement constant.

Si cette démarche peut s'avérer *risquée*, puisqu'elle interroge la professionnalité du chercheur, elle s'est révélée particulièrement féconde tant sur le plan praxéologique qu'heuristique. Ces pratiques restitutives permettent ainsi à l'acteur de terrain d'adopter un regard réflexif et distancié (tout en étant de fait impliqué) par rapport aux résultats présentés, d'interpréter collectivement les données de la recherche-action favorisant ainsi leur appropriation. Les professionnels définissent ici la restitution comme un « *moment privilégié* », dans la mesure où les résultats présentés émanent de leurs propres discours.

« C'est vraiment un moment privilégié de pouvoir assister à ce qui est le fruit de nous tous. En général on a des PowerPoints mais c'est de l'information descendante alors que là c'est irrigué par toutes nos réponses, toutes nos phrases, et c'est la première fois qu'on voit ce type d'études ».

Pour le chercheur, elles représentent l'occasion d'enrichir les données initiales, d'entrer plus en profondeur dans leur compréhension, d'affiner le travail analytique, voire de rectifier et de réajuster certaines de ses interprétations. Finalement, ces restitutions mettent en jeu le « chercheur collectif » décrit par Bataille (1981). Ici, le chercheur professionnel n'est plus une figure toute-puissante caractérisée par l'individualité, mais se caractérise plutôt comme un chercheur collectif où chacun, chercheurs et professionnels de terrain, tente d'apprendre de l'autre dans la dynamique de recherche-action entreprise. Cela ne signifie pas pour autant qu'au sein de ce chercheur-collectif, tous les acteurs se situent sur le même plan sous prétexte de co-construire les connaissances, puisque ni le chercheur ni le praticien n'ont à céder leur place (Bataille, 2000b). Ce chercheur collectif prend alors la figure d'un « sujet-boucle » circulant, caractérisé comme « véhicule transitionnalisant la pratique en recherche et la recherche en pratique dans le changement » (Bataille, 1981, p. 37).

L'objectif surplombant étant finalement d'articuler de façon toujours plus cohérente et pertinente la validité scientifique et sociale des résultats présentés. Nous nous retrouvons ainsi pleinement dans cette citation de Bedin et Broussal (2015) lorsqu'ils précisent :

« Nous pensons la restitution à l'articulation dialectique de la production et de la réception, "afin de construire les conditions paradoxales d'une reconnaissance entre "l'objectivation-rationalisation" scientifique et la "subjectivation-humanisation" sociale, dans le cadre d'un échange entre la science et l'action (Bedin et Broussal, 2015), à l'entrelacs du scientifiquement "vrai" et du socialement "vraisemblable" » (Bedin, 2015, p. 204).

Il s'agit à présent de discuter l'ensemble de cette recherche-action.

Chapitre 7

Discussions autour de la professionnalisation, des
espaces transitionnels et de l'émancipation

SOMMAIRE DU CHAPITRE 7

| |
|---|
| 7 CHAPITRE 7 : DISCUSSIONS AUTOUR DE LA PROFESSIONNALISATION, DES ESPACES TRANSITIONNELS ET DE L'ÉMANCIPATION..... 317 |
|---|

| | |
|---|-----|
| 7.1 LA DEMARCHE PARTICIPATIVE ET INNOVANTE CO-CONSTRUITE DANS LE CADRE D'UNE RECHERCHE-ACTION COMME UN ESPACE TRANSITIONNEL | 318 |
| 7.1.1 <i>L'espace transitionnel comme espace d'entre-deux permettant le passage vers...</i> | 318 |
| 7.1.2 <i>Entrer dans l'espace transitionnel pour « reprendre le contrôle »</i> | 322 |
| 7.2 RECHERCHE-ACTION ET PROFESSIONNALISATION DES ACTEURS..... | 325 |
| 7.3 INNOVATION, RECHERCHE-ACTION ET PROCESSUS DE PROFESSIONNALISATION : TENTATIVE D'ARTICULATION..... | 329 |
| 7.4 INNOVATION ET RECHERCHE-ACTION : L'EMANCIPATION COMME PISTE A EXPLORER..... | 331 |

7 CHAPITRE 7 : Discussions autour de la professionnalisation, des espaces transitionnels et de l'émancipation

Les résultats de cette recherche-action nous ont amenée à repérer que l'engagement dans une démarche participative et innovante co-construite dans le cadre d'une recherche-action entraînait des dynamiques de transformations implicationnelle, représentationnelle et identitaire chez les professionnels concernés. Ainsi, la dynamique de transformation de l'implication professionnelle, qui se traduit notamment par une réappropriation du sentiment de contrôle au temps 2, s'accompagne d'une transformation de la représentation professionnelle du travail des professionnels administratifs interrogés, celle-ci passant d'une représentation « hors sol » à une représentation collectivement assumée et spécifiée, et elle se traduit aussi par un renforcement de l'identité professionnelle. Nous souhaitons dans un premier temps discuter ces dynamiques, repérées par le biais d'une étude diachronique et étayées par le biais de restitutions investigantes, en termes *d'espace transitionnel*. En effet, si nos résultats montrent des dynamiques de transformations introduites par la démarche participative et innovante, cette dernière peut ici être envisagée comme un espace permettant de *transiter* d'un état implicatif à un autre. Ensuite, c'est plus précisément la démarche de recherche-action entreprise qui sera discutée comme un potentiel facteur de professionnalisation et donc de transformation implicationnelle, représentationnelle et identitaire. Ces deux pistes de discussion sont intimement liées l'une à l'autre, puisque la recherche-action est pleinement intégrée aux caractéristiques de la démarche participative et innovante. De fait, la démarche et la recherche-action sont ici considérées selon le principe de « non-séparabilité ». Bataille souligne que « le paradoxe (apparent) de ce principe est que pour affirmer la non-séparabilité de deux objets, il faut nécessairement les penser comme distincts » (Bataille, 1988, p. 125). Ainsi, si nous discutons successivement la démarche comme un espace transitionnel, puis les effets de la recherche-action comme pouvant être à l'origine d'un processus de professionnalisation, il s'agit bien de considérer ces deux pistes de discussion dans une relation d'interdépendance, l'une ne pouvant être comprise que par rapport à l'autre et réciproquement.

Enfin, nous nous proposons de discuter cette recherche selon un autre axe, celui de la possible fonction d'émancipation de l'innovation et de la recherche-action.

7.1 La démarche participative et innovante co-construite dans le cadre d'une recherche-action comme un espace transitionnel

Le concept d'espace transitionnel nous semble particulièrement éclairant pour définir les processus en jeu dans les dynamiques de transformations étudiées dans cette recherche. Concept initialement développé en psychanalyse afin de définir la dynamique qui fait sortir l'enfant de sa dépendance à la mère, Winnicott (1975, 1981) définit l'espace transitionnel comme « le passage de la situation de fusion avec le monde de la mère, à la situation où l'enfant connaît le monde et peut le transformer » (cité par Obin, 1995, p. 137).

7.1.1 L'espace transitionnel comme espace d'entre-deux permettant le passage vers...

Le terme « transition » comporte en son sein l'idée de déplacement. Emprunté au latin *transatio* et dérivé du verbe *transire*, il désigne « le passage d'un état à un autre » (Rey, 2016, p. 2491), et définit également « ce qui constitue un espace intermédiaire » (p. 2491), amenant l'idée d'un entre-deux. Boutinet (2009) définit d'ailleurs la transition comme « une zone intermédiaire d'expérience » (p. 70). L'idée de déplacement est ainsi comprise « au sens de passer à travers un espace, mais surtout de le dépasser » (Balleux et Perez-Roux, 2013, p. 101).

Chez Winnicott, la transition permet plus particulièrement le passage d'un état fondé sur *l'illusion* vers un état permettant de se confronter au monde. En effet, selon l'auteur, la mère, par ses pratiques intuitives et culturelles atténuant la confrontation du nourrisson avec le monde, lui assure un rapport au monde fondé sur l'illusion (elle arrive lorsqu'il pleure, lui donne un biberon ou le met au sein de façon presque magique afin de répondre à sa faim... lui laissant croire l'illusion que le monde extérieur peut se soumettre à lui). Mais cette illusion, si elle est nécessaire pour permettre l'exploration du monde en confiance, devra ensuite être défaite par une « activité de désillusionnement ».

Winnicott prend appui sur l'exemple du désir de voler chez les enfants pour décrire les passages entre illusion et désillusion. « Si une petite fille veut voler on ne se contentera pas de lui dire que les enfants ne volent pas... nous la soulevons au dessus de notre tête et nous l'asseyons au dessus du buffet, si bien qu'elle a le sentiment d'avoir volé tel un oiseau vers son nid », par la suite l'enfant prendra conscience que voler ne se fait pas par magie, mais il pourra néanmoins rêver de bottes de sept lieues ou de tapis magiques. Ce n'est que vers cinq-

six ans qu'il découvrira scientifiquement le monde réel, renonçant progressivement à une vision magique du vol.

Ainsi l'espace transitionnel « est espace des possibles où se développe une maîtrise progressive de l'environnement. A la fois transitionnel et potentiel, il permet un passage et ouvre aux possibilités proprement humaines de l'être » (Obin, 1995, p. 137).

Plus tard, Obin (1995) propose de transposer ce concept au domaine de la formation professionnelle. Tout comme le jeune enfant, pour le stagiaire en formation, l'espace transitionnel caractérise le passage entre deux états, entre un état initial et un état visé. La formation, vue comme un espace transitionnel, a pour objectif de faire parcourir un trajet dont la visée est l'entrée dans une qualification nouvelle et un secteur professionnel. La formation permet d'assurer le passage vers une réalité professionnelle. Un lien avec la dynamique représentationnelle peut être établi ici : les passages entre une représentation sociale, puis socio-professionnelle, et enfin professionnelle ne caractérisent-ils pas une forme d'espace transitionnel vecteur de professionnalisation ? Piasser et Bataille (2013) parlent d'ailleurs des représentations socio-professionnelles comme d'un « état transitoire ». Obin souligne que ce n'est que par un « mouvement progressif de séparation-union » (p. 145) que peut s'opérer une réelle appropriation des apports des expériences vécues en formation, et par un processus de désillusionnement permettant de maîtriser progressivement les situations. Finalement, « le passage vers la compétence réelle repose sur la capacité pour les intéressés de se situer face à la réalité, d'une manière intériorisée leur permettant de construire le sens de leur activité professionnelle » (p. 145). Dans cette lignée, Balleux et Perez-Roux (2013) soulignent que la transition « est un espace/temps de passage inscrit au cœur d'un changement, [...] qui nécessite de l'individu la mise en œuvre de stratégies d'adaptation pour mieux gérer éléments de rupture et (re)construction de continuités » (p. 102).

Au regard de ces propositions théoriques, nous osons ici un parallèle avec la démarche participative et innovante de cette recherche-action.

Dans cette perspective, celle-ci renverrait à un espace transitionnel assurant le passage entre une identité professionnelle qui peine à être exprimée (temps 1) et une identité professionnelle davantage structurée, partagée et revendiquée (temps 2), entre une représentation professionnelle du travail « hors-sol » et une représentation professionnelle davantage spécifiée et assumée, entre une implication professionnelle définie, entre autres, par un sentiment de contrôle externe et une réappropriation de cette dimension.

En lien avec les objets transitionnels décrits par Winnicott, cette démarche constituerait un réceptacle émotionnel permettant le passage d'un état vers un autre. En effet, rappelons que les éléments relationnels et socio-affectifs qui étaient vecteurs de sens et constituaient de véritables piliers de l'activité professionnelle au temps 1 sont exprimés au temps 2 uniquement lorsqu'il s'agit du groupe de participants à la démarche (au temps 2, éléments saillants de la classe : le groupe comme espace d'intégration, et absents de toutes les autres classes de discours). La démarche constituerait ainsi une forme de réceptacle d'éléments émotionnels et socio-affectifs, une « poche », pour reprendre l'expression utilisée par les professionnels interrogés, permettant d'être en confiance, sécurisé, en se situant dans un groupe d'appartenance. C'est en se situant dans cet espace où les dimensions relationnelles s'expriment pleinement et où il est possible de ré-interroger sa place dans l'espace professionnel à partir d'un ancrage dans un groupe qui renforce les affinités et l'agir ensemble, qu'un processus de transition pourrait être opéré dans et à partir du collectif qui investit ces espaces.

Par ailleurs, nous avons vu que la démarche, au temps 1, véhiculait de nombreuses attentes formulées par les professionnels ; vecteur d'espoir, elle a sans doute permis de réactiver « des potentialités laissées en sommeil » (Balleux et Perez-Roux, 2013, p. 110), elle s'est ensuite manifestée sous une forme de désillusionnement, désillusions visibles notamment face à la résistance que cette démarche a rencontrée (voir notamment l'analyse de la classe « l'innovation et le double mouvement du changement et de l'inertie », mais également les propositions d'interprétations construites par les acteurs lors des restitutions).

La démarche renverrait ainsi à un espace transitionnel permettant, par une désillusion progressive de la projection d'une quête d'idéal professionnel qu'il s'agissait d'atteindre au temps 1, le passage vers la construction d'une identité professionnelle ancrée sur le terrain de l'activité, enrichie, structurée, partagée et collectivement assumée. Elle représente l'espace-temps dans lequel des évolutions implicationnelle, représentationnelle et identitaire peuvent être assurées. La démarche, considérée comme espace transitionnel, rend ici possibles des remaniements identitaires, une re-construction du sens donné à ses conduites et une réappropriation du sentiment de contrôle. Si cette démarche a, dans un premier temps,

« brouillé » les repères antérieurs⁹⁴ dans un contexte innovant, les interactions mises en place dans cette démarche et la constitution d'un groupe permettent ici de re-construire des repères collectivement partagés. En effet,

« l'innovation, destinée à réguler un dysfonctionnement, un désordre dans un système, constitue en elle-même une perturbation pour ce système : elle est contestataire, créatrice de désordre. Elle implique que l'acteur accepte d'être dépossédé d'une maîtrise acquise pour la récupérer (et/ou l'accroître) par l'innovation ; invitant au réapprentissage, elle convie d'abord au désapprentissage, c'est-à-dire à la destruction de procédures et de schémas anciens pour installer de nouveaux schémas et procédures » (Bataille, 1988, p. 127).

Le « brouillage » des repères en contexte innovant peut ainsi être associé au processus de *désapprentissage* décrit par Bataille, et c'est finalement dans et avec le groupe engagé dans l'innovation qu'un *ré-apprentissage* a pu émerger.

On remarque que l'innovation mise en place dans une démarche de recherche-action n'a pas entraîné de changements radicaux, mais a plutôt permis *d'ancrer* davantage des éléments structurant les conduites et attitudes professionnelles (implication, représentations et identité). Nos résultats nous amènent ainsi à penser l'innovation en rupture avec le sens commun. En effet, l'innovation est bien souvent assimilée à des effets, s'ils ne sont pas nécessairement qualifiés de « révolutionnaires », au moins en lien avec la nouveauté. Nos résultats montrent au contraire que l'innovation, contextualisée à cette recherche, a permis à la fois un renforcement identitaire, une restructuration d'une représentation du travail ancrée sur le terrain et assumée, et une réappropriation du sentiment de contrôle. Pour revenir au concept d'espace transitionnel, Balleux et Perez-Roux (2013) soulignent que la transition « n'est pas nécessairement une bifurcation, qui suppose des ruptures dans la trajectoire [...]. Malgré les désajustements qu'elle occasionne ou dont elle est la conséquence, la transition peut révéler des formes de continuité » (p. 110). Dupuy et Le Blanc (2001) expriment à leur tour que « les composantes dynamiques des transitions ont cela de paradoxal qu'elles combinent des logiques de scission, d'élimination et de conservation » (p. 63) ; nos résultats nous amènent à rajouter à ces logiques une *logique de renforcement*. L'innovation comme espace transitionnel

⁹⁴ Perez-Roux (2016) propose d'ailleurs que « l'expérience de la transition peut ainsi générer, sur un temps au moins, une véritable crise de sens : construire de nouveaux repères, requestionner ses valeurs, se mettre en danger en expérimentant des procédures inhabituelles, se retrouver en fragilité sur tel ou tel domaine alors qu'auparavant, on était reconnu comme un adulte autonome et responsable, comme un professionnel aguerri » (p. 87).

a ainsi permis un retour au « réel » et a conduit à un ancrage plus important de la professionnalité des acteurs.

7.1.2 Entrer dans l'espace transitionnel pour « reprendre le contrôle »

En lien avec cette proposition de considérer la démarche comme un espace transitionnel, nous pensons que l'entrée dans cet espace est marquée par la volonté exprimée d'une plus grande re-connaissance professionnelle à l'interne comme à l'externe. Selon Perez-Roux (2016), l'individu peut utiliser « la transition pour faire des choix dans un environnement qui se transforme. Saisissant contraintes et opportunités du contexte, il décide, s'engage, se met en projet. La transition est alors envisagée comme une chance de développement de la carrière ou comme moyen de renforcer/retrouver ses valeurs » (p. 82-83), mais aussi comme une « phase de reconstruction active des valeurs et des normes fondant la reconnaissance et la valorisation de soi et autrui » (Dupuy et Le Blanc, 2001, p. 68). L'entrée dans ces espaces transitionnels peut ainsi relever d'une stratégie de la part des individus qui s'y engagent.

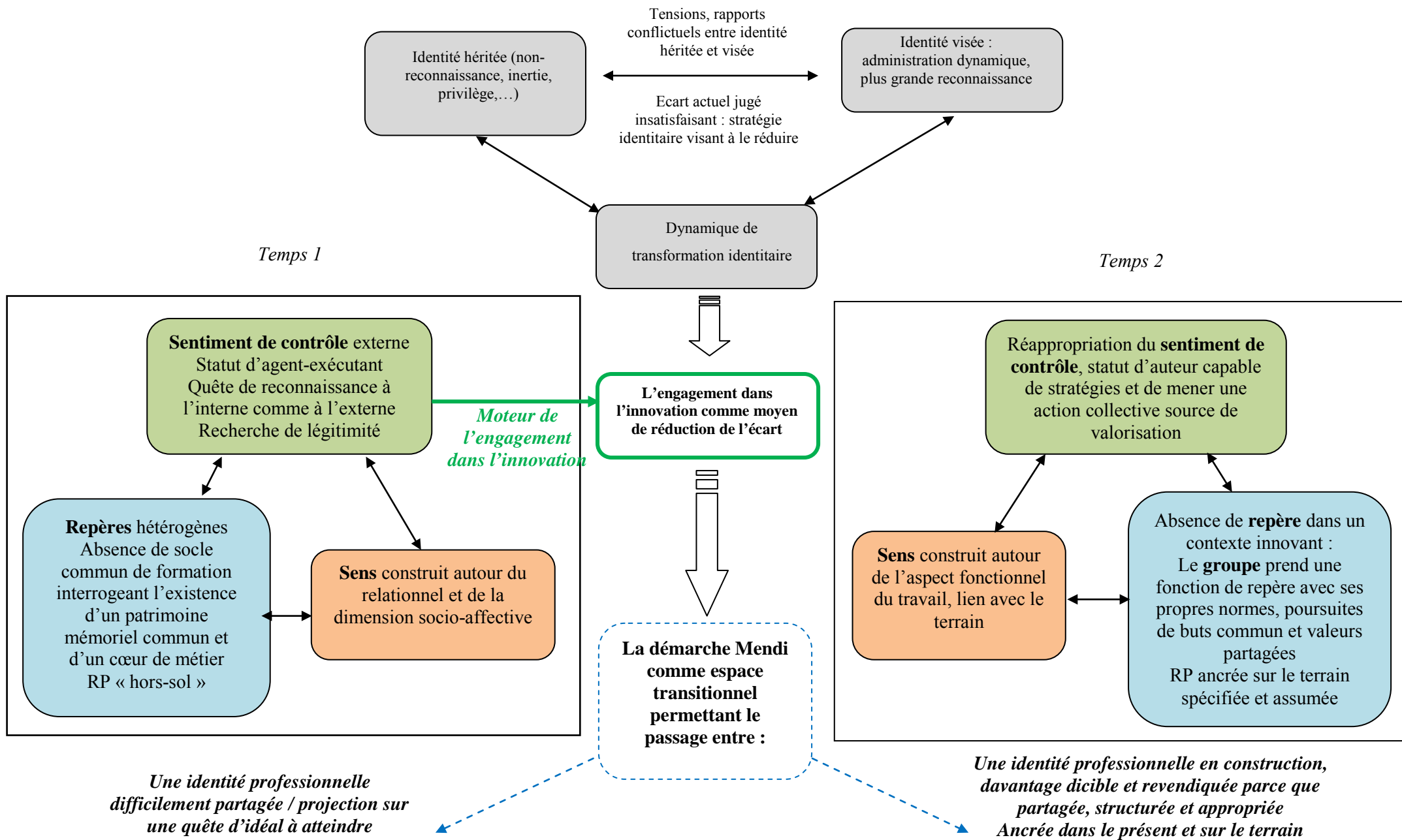
Nous avons d'ailleurs vu avec Kaddouri (1999) que l'engagement dans l'innovation pouvait renvoyer à une forme de stratégie identitaire, témoignant de la volonté de réduire l'écart perçu comme trop important entre l'identité héritée et actuelle et l'identité visée.

Cela nous conduit à penser que c'est parce que les professionnels expriment un sentiment de contrôle délétère, marqué notamment par une forte dimension d'externalité et une quête de légitimité et de reconnaissance professionnelles, qu'ils s'engagent dans l'innovation, appréhendée ici comme un espace transitionnel. Ainsi, nous proposons de re-questionner le modèle de l'implication professionnelle (Mias, 1998), en re-considérant les liens « hiérarchiques » entre les trois dimensions du modèle. Selon Mias, si les trois dimensions, sens, repères, sentiment de contrôle, sont interreliées, elles n'entretiennent pas de relations hiérarchiques les unes avec les autres et sont considérées sur un même plan. Nos résultats, nécessairement contextualisés à cette recherche, nous amènent au contraire à envisager la dimension sentiment de contrôle comme étant le **moteur** de l'engagement dans l'innovation. En transitant dans les espaces d'interactions que la démarche participative et innovante a permis, les professionnels expriment une réappropriation du sentiment de contrôle recherché lors de leur engagement dans l'innovation, rendue possible par le fait d'une autorisation à agir, par la participation à un processus innovant source de valorisation et de reconnaissance.

Finalement, nous avançons que l'entrée, l'engagement, dans une démarche participative et innovante, appréhendée ici comme un espace transitionnel, relève d'une stratégie (plus ou

moins conscientisée) d'accroître un sentiment de contrôle caractérisé par une forte externalité. Ensuite, c'est lorsque les professionnels prennent place collectivement dans cet espace transitionnel, que des dynamiques de transformations peuvent être assurées (que ce soit sur le plan identitaire, représentationnel, ou plus largement implicationnel).

La schématisation suivante permet de synthétiser les premières pistes de discussions que nous venons de développer.



Si nous avons proposé que l'engagement dans l'innovation puisse relever d'une stratégie visant à accroître le sentiment de contrôle (cette dimension étant alors envisagée comme le *moteur* de l'engagement dans l'innovation), dans cette recherche, nous nous sommes uniquement intéressée aux potentielles raisons qui ont amené les professionnels à prendre part à l'innovation. Mais il serait aussi intéressant de s'interroger sur les raisons amenant les professionnels à ne pas s'y engager. En effet, si nous avons pu recueillir le discours de professionnels participant à la démarche mise en œuvre, nous ne savons rien des professionnels qui n'ont pas souhaité y participer. On pourrait ici envisager que la non-participation soit le reflet, non pas d'une forme d'attitude passive ou immobile, mais qu'elle puisse elle aussi relever d'une forme de stratégie. S'agit-il d'une stratégie de protection face à la déstabilisation que peut produire l'innovation ? S'agit-il d'une stratégie de maintien identitaire ? D'une stratégie de contestation institutionnelle, puisque la démarche a dans un premier temps été proposée par la hiérarchie de proximité (innovation exogène intériorisée) ? Ne pas s'engager dans l'innovation ne témoigne pas nécessairement d'une incapacité à s'y engager, mais relève peut être d'une stratégie volontariste des individus, les amenant à rester acteurs de la situation. Ces questions restent entières, mais des recherches ultérieures pourraient venir éclairer ces zones aujourd'hui restées dans l'ombre.

7.2 Recherche-action et professionnalisation des acteurs

La démarche participative et innovante mise en place a la particularité d'être pleinement intégrée à un processus de recherche-action visant notamment l'articulation entre sciences et actions, entre validité scientifique et sociale. Nous proposons ici de nous intéresser plus particulièrement à une des particularités de la recherche-action : ses perspectives professionnalisantes. En effet, si nos résultats tendent à conforter notre proposition de considérer l'innovation mise en place comme un facteur de professionnalisation, nous pensons que c'est également parce qu'elle a été co-construite et appropriée dans une démarche de recherche-action qu'elle peut faire émerger un tel processus de professionnalisation.

Desroche considère la recherche-action comme une "méthode d'apprentissage" (cité par Bataille, 2003), dans la mesure où elle participe à transformer le regard que les acteurs portent sur leurs propres pratiques (Ardoino, 1983a). En effet, elle suppose la mise en place d'un mode de questionnement particulier ne relevant pas d'allant-de-soi, dans lequel les acteurs de terrain doivent réaliser un certain nombre de ruptures (Mias, 2011), prendre du recul, dépasser

leurs *a priori* et certitudes, et rompre avec l'évidence. Selon Hörburger (2006), « le doute est le principe de l'acte cognitif » (p. 59), en s'installant, s'il déstabilise les équilibres en place, il reste la condition *sine qua non* de la distanciation. Pour Bataille (1983), la recherche-action permettrait ainsi à l'acteur de terrain de passer d'un état où il est plié dans, "englué" dans les pratiques du quotidien, à un état lui permettant de se distancier par le biais d'un processus de dé-plier. Placé dans une posture à la fois impliquée et distanciée, un processus d'analyse réflexive de ses pratiques peut dès lors être initié. C'est notamment parce que ce processus se construit et se développe collectivement, au sein des groupes professionnels concernés, qu'il participe à la professionnalisation des acteurs.

En effet, la recherche-action a ici permis l'émergence d'espaces de dialogues croisés et pluriels sur des objets et des pratiques professionnels, par une mise à plat et une explicitation collective de prétendus consensus, cette dynamique d'échange permet une élucidation des pratiques professionnelles. Les implicites peuvent dès lors être collectivement questionnés et les savoirs professionnels peuvent être formalisés (Wittorski, 2012). Nous avons déjà relevé dans les discours des professionnels l'émergence de ce processus, lorsqu'ils expriment par exemple que la démarche a permis « *de requestionner* » collectivement leur travail et leurs habitudes, mais aussi de se « *positionner avec un autre regard* ».

La recherche-action peut ainsi être appréhendée comme une stratégie de formation *à et par* la recherche. Selon Mias (2011), « to be trained in research implies obeying, to some extent, to special rules, known as fundamental ones (references to an accepted theoretical framework, use of a designed methodology, production of knowledge, inclusion of the research results in the scientific controversy) » (p. 159)⁹⁵. L'objectif ici n'est pas seulement d'assimiler les « savoirs scientifiques » mais plutôt d'interpréter ces savoirs construits ailleurs, en les incarnant à partir de grilles de lectures professionnelles propres aux acteurs de terrain concernés. Ce travail d'appropriation permet de lire des réalités professionnelles sous différents angles. Sans pour autant qu'il y ait confusion des rôles de chacun, la recherche-action encourage ainsi les changements de perspectives. Dans le cas de cette recherche, nous avons notamment pu constater que les professionnels s'étaient emparés de certains aspects théoriques proposés, tels que les concepts de représentations sociales et professionnelles, mais aussi des résultats produits à partir d'une méthodologie de recherche scientifique (analyses

⁹⁵ Traduction française de l'auteur : « se former à la recherche sous-entend obéir, en quelque sorte, à des règles précises, dites fondamentales (références à un cadre théorique affiché, emploi d'une méthodologie armée, production de savoir, inscription des résultats de la recherche dans la controverse scientifique) ».

lexicales automatisées, analyses de similitude et analyses prototypiques notamment) afin de les lire à partir de leur propre grille de lecture en les interprétant collectivement.

La formation *par* la recherche renvoie quant à elle à l'action d'être en recherche. « To be trained by research. In this case, we deal with an intention aiming at the action itself and the transformation of the trainees' practices, by changing their vision of reality, but also possibly, an intention to strengthen one's own conception of the world, which means the need for yet another ruptures' approche advantage » (Mias, 2011, p. 159)⁹⁶. Dans cette recherche, on peut illustrer ce processus de formation *par* la recherche en remarquant que l'appropriation des résultats a conduit les professionnels à proposer des actions qu'ils souhaitaient mettre en place à partir de la prise en compte des résultats de la recherche (par exemple, la mise en place d'un temps de réflexion autour de la thématique des trajets qui avait été soulevée comme importante lors d'une des restitution, ou encore l'organisation d'une rencontre visant à discuter collectivement des éléments de la représentation professionnelle étudiés qui avaient été connotés négativement). Par ailleurs, les différents moments d'étonnement que nous avons mis en avant participent également au changement de regard porté sur le « réel », ils permettent de se dé-centrer, d'adopter un point de vue différent. Thievenaz (2017) parle à ce propos « d'un mouvement de dé-prise pour une re-prise » (p. 152).

Nous proposons ici un parallèle avec les travaux de Lerbet-Séréni (1997) sur l'analyse des pratiques, qui, selon l'auteur, peuvent relever de « pratiques d'alternance » significantes rassemblées autour d'un dispositif « d'auto-co-hétéro-formation ». L'alternance est appréhendée comme lieu d'inter-section, comme espace d'entre-deux où « chaque entité a toujours déjà partie liée avec l'autre » (Sibony, 1991, p. 11). En ce sens, la recherche-action ne recouvre-t-elle pas une forme d'alternance, dans le rapport dialogique entretenu entre la recherche et l'action ? Dans cette recherche, ce principe d'alternance peut également être rapproché du concept d'espace transitionnel développé *supra*, particulièrement dans ses caractéristiques d'entre-deux. Selon Lerbet-Séréni, l'alternance peut se déployer « autour de processus de distanciation-appropriation par chacun de sa propre pratique et de sa propre culture professionnelle (auto-référence) ainsi que de sa confrontation à d'autres systèmes de référence que les siens : ceux de ses pairs (co) et ceux des savoirs constitués concernant cette professionnalité (hétéro) » (1997, p. 137).

⁹⁶ Traduction française de l'auteur : « se former par la recherche. Dans ce cas, on a plus affaire à une intention qui vise l'action et la transformation de ses pratiques, par un changement de regard porté sur le réel, mais aussi possiblement, une intention de consolidation de ses propres conceptions du monde : où intervient encore la nécessité d'une autre rupture ».

Adossé à la recherche-action, le dispositif d'auto-co-hétéro-formation pourrait se décliner de la sorte : située sur un plan intra-individuel, l'auto-formation témoignerait d'une volonté chez l'acteur qui s'engage en recherche-action de « se réfléchir ». L'acteur qui entre en recherche-action accepte ainsi de se confronter à soi-même dans une prise de distance, avec le risque nécessaire de « mettre à mal » ses certitudes. En somme, il accepte d'entrer dans un espace d'interrogation susceptible d'amener au désordre (Morin, 2005). Situées sur un plan inter-individuel, la co-formation et l'hétéro-formation permettraient de rencontrer de nouvelles formes d'altérités à caractère éminemment formateur. D'abord en se confrontant et en s'enrichissant auprès de ses pairs (co), puisque la recherche-action implique nécessairement des groupes professionnels. Les interactions produites au sein de ces groupes de pairs permettent notamment, nous l'avons vu, de requestionner collectivement les implicites. En recherche-action, l'hétéro-formation serait quant à elle possible par la mise en perspective, mais surtout par l'appropriation de systèmes de références et de grilles de lectures autres, celles du domaine scientifique, de ses cadres théoriques et méthodologiques notamment.

Cette façon de d'appréhender la formation en recherche-action nous amène ainsi à repérer que la recherche-action ne relève pas seulement de possibles co-constructions, mais devrait aussi être définie par ses caractéristiques d'auto et d'hétéro-construction des savoirs. Cette proposition permettrait en outre de contribuer à clarifier la question de l'égalité des statuts des différents partenaires de la recherche. En effet, en appréhendant la recherche-action uniquement par le prisme de la co-construction, on tend à placer les chercheurs et les acteurs sur un même rapport hiérarchique de statut, amenant certains auteurs à attribuer aux praticiens un statut de co-chercheur. Or, il s'agit à notre sens d'une conception quelque peu idéalisante de la recherche-action, puisque mener une recherche-action en partenariat avec d'autres acteurs ne signifie pas pour autant qu'il y a co-construction et coopération effective du début à la fin du processus. En inscrivant aussi la recherche-action dans un processus d'hétéro-construction, l'accent est mis sur la différence et l'asymétrie, « la distinction est maintenue entre chercheurs et praticiens pour souligner la spécificité de l'apport de chacun » (Couture, Bednarz et Barry, 2007, p. 215). La formation en recherche-action peut ainsi se situer sur différents plans (intra-individuel et inter-individuel, voire positionnel) qui s'actualisent réciproquement. C'est par les jeux de déconstruction-reconstruction, d'implication-distanciation, d'appropriation-expropriation opérés dans et par la recherche-action que nous considérons que cette dernière peut faire émerger un processus de professionnalisation.

Finalement, nous considérons la recherche-action comme « un processus qui laisse des traces. Ces traces, ce chemin, signent l'évolution des partenaires impliqués : dans leurs pratiques, dans leurs représentations et leurs connaissances » (Christen-Gueissaz, 2006, p. 21). Les résultats de cette recherche-action vont dans ce sens, les traces qu'elle a laissées ont ici été mises en lumière à travers l'analyse des dynamiques implicationnelle, représentationnelle et identitaire.

7.3 Innovation, recherche-action et processus de professionnalisation : tentative d'articulation

En parlant de la recherche-action, Bataille (1988) la considère comme « un dispositif stratégique complexe articulant au minimum production de connaissance, praxéologie et innovation. L'ensemble marche à l'interaction » (p. 125). C'est en interrogeant les processus de professionnalisation à l'œuvre dans une recherche-action impliquant la mise en place d'une innovation que nous cherchons à articuler ces trois pôles.

L'approche de la professionnalisation sur laquelle nous nous appuyons ici est définie comme un processus de transformation concomitant de l'implication professionnelle, des représentations professionnelles et de l'identité professionnelle. Avec Bataille (2000b), nous avons vu que le processus de professionnalisation peut être regardé sous l'angle du passage des représentations sociales aux représentations professionnelles où la technicité des objets et la professionnalité des acteurs se spécialisent. Cette transformation représentationnelle s'accompagne d'une transformation de l'implication professionnelle. Cette proposition théorique met l'accent sur le processus de **construction permanente** des représentations et de l'implication professionnelles, étayant le principe de professionnalisation permanente des acteurs. Concernant les transformations des représentations professionnelles et de l'implication professionnelle, Bataille (2007b) met en avant le rôle prépondérant des interactions et des processus communicationnels dans ces dynamiques de professionnalisation :

« Quand on parle d'interaction(s) à propos de la professionnalisation, on évoque l'ensemble des échanges possibles dans un groupe professionnel, parmi lesquels les échanges réels sur les divers lieux professionnels, l'atelier, le bureau, les couloirs, la machine à café, le local du CE ou le local syndical, les réunions amicales, les lieux de formation éventuellement aussi. Des confrontations de pratiques et de vécu de ces pratiques s'y passent, de façon plus ou moins informelle [...]. Selon nous, les

représentations professionnelles se transforment tout au long de l'activité dans cette *dynamique des échanges* à propos d'objets professionnels » (Bataille, 2007b, p. 248-249).

Ces échanges permettent la mise à plat et donc l'explicitation de prétendus consensus, concourant à l'évolution des représentations et de l'implication professionnelles.

Dans le cadre de cette recherche-action, les résultats montrent que la démarche innovante est considérée par ses participants comme un espace d'échange et de partage (cf. notamment les classes de discours au temps 1 : *de « Mendi » vers l'expression d'un idéal professionnel*, et au temps 2 : *le groupe comme espace d'intégration*). Il s'agit d'un espace rendant possible, « matériellement » et dans un espace-temps défini, ces échanges croisés et pluriels sur des objets et des pratiques professionnels. Cette démarche permet ainsi une élucidation collective des pratiques, moteur de professionnalisation.

Au regard de nos résultats, nous proposons ici de regarder ces dynamiques de transformations en appréhendant l'innovation co-construite dans une démarche de recherche-action comme un espace transitionnel permettant de transiter d'un état implicatif à un autre, que nous considérons alors comme un possible espace de professionnalisation. Plus précisément, les résultats nous amènent à avancer que l'innovation co-construite dans le cadre d'une recherche-action a permis :

- le passage d'une représentation professionnelle « hors-sol » vers une représentation professionnelle collectivement assumée,
- un renforcement identitaire qui se traduit par l'expression d'une revendication identitaire dans la sphère professionnelle,
- un renforcement et une réappropriation du sentiment de contrôle, rendus possible par le fait d'une autorisation à agir (autorisation à être co-auteurs d'un processus innovant, autorisation à faire et à être en recherche-action, permettant le passage d'un statut qualifié d'agents-exécutants à un statut de co-auteurs d'actions collectives).

En nous appuyant sur la schématisation initiale de Piaser et Bataille (2013), nous y intégrons nos propositions théoriques fondées à partir des résultats de cette recherche (propositions inscrites en rouge) pour mettre en lumière notre propos.

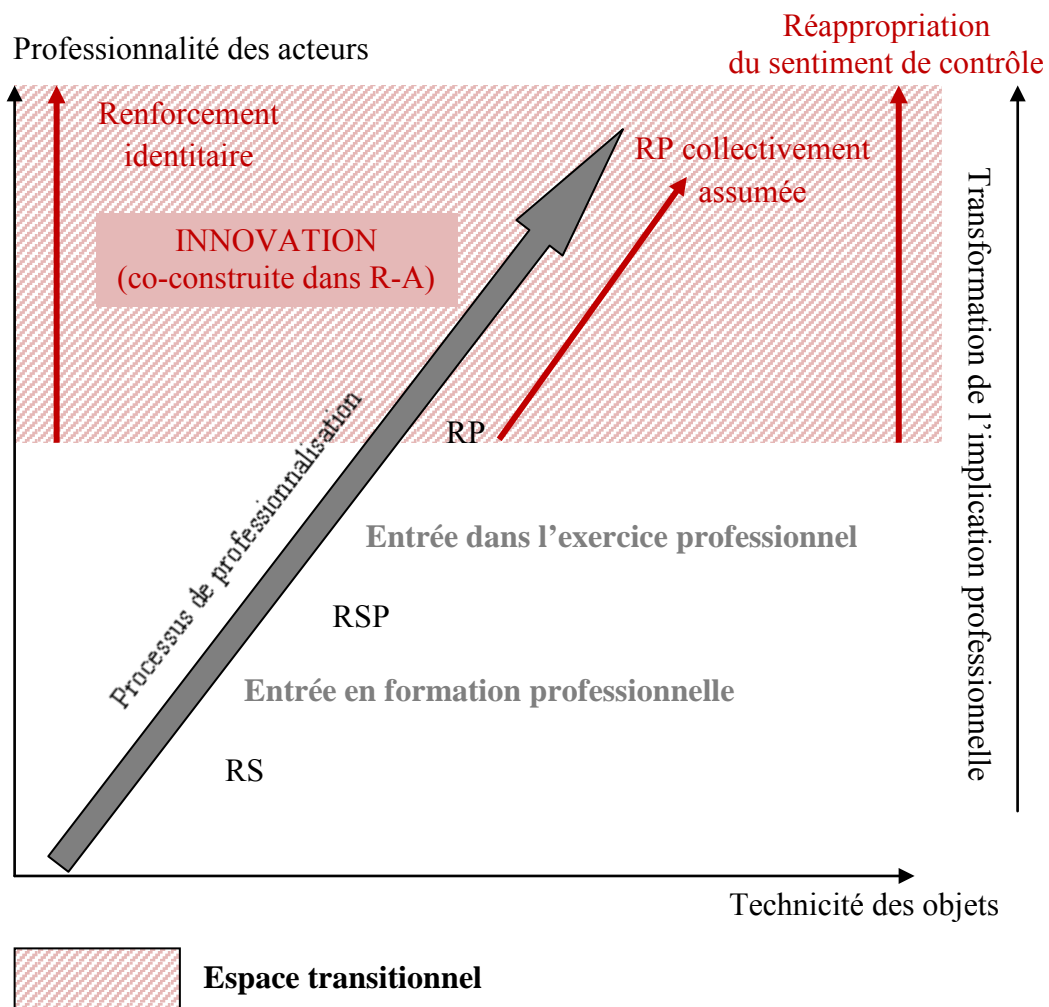


Figure 30 : Innovation, R-A et processus de professionnalisation appréhendés par les transformations implicationnelle, représentationnelle et identitaire

Cette proposition théorique est ici contextualisée aux résultats de cette recherche-action, nous souhaiterions donc poursuivre dans cette voie, en cherchant à repérer si elle peut être pertinente et transférable à d'autres champs professionnels que celui de l'administration universitaire, si elle peut être utilisée comme grille d'intelligibilité des pratiques innovantes chez d'autres acteurs professionnels.

7.4 Innovation et recherche-action : l'émancipation comme piste à explorer

L'ensemble de nos résultats et leurs analyses nous amènent finalement à considérer l'innovation co-construite et appropriée dans le cadre d'une recherche-action comme le

déploiement d'une perspective de formation tout au long de la vie et d'un processus de professionnalisation permanente. Nous abordons ainsi les processus de professionnalisation dans une perspective temporelle où il s'agit de considérer des modalités d'apprentissages qui s'inscrivent par et dans le travail. Endrizzi (2015) souligne qu'avec l'avènement de la formation tout au long de la vie « n'est plus professionnel celui qui sait, mais aussi celui qui peut » (p. 1). L'innovation pourrait permettre aux professionnels qui s'y engagent de déployer leur capacité d'agir collectivement, les autorisant à se placer dans un statut d'auteur où leur créativité peut s'exprimer collectivement. L'innovation inscrite dans le cadre professionnel pourrait certainement contribuer à « une formation continue plus émancipatrice qu'adéquationniste, plus ancrée dans les processus de travail et moins standardisée, adressée à des salariés considérés comme acteurs de leur formation et responsables de leur parcours » (Endrizzi, 2015, p. 1). Ainsi, en plus des fonctions d'exécution et d'application qui sont attribuées aux professionnels de l'administration interrogés, l'innovation pourrait permettre l'émergence d'une fonction nouvelle, une fonction de *création émancipatrice*. Le lieu de travail n'est plus ici seulement envisagé comme un simple cadre d'exécution ou d'application, mais aussi comme un cadre où il est possible de créer collectivement par l'innovation mise en œuvre et appropriée à travers la recherche-action, en tant que professionnels responsables et auteurs de leurs parcours. Nous rejoignons ici les propos de Rancière donnés lors d'une interview au journal *Le Monde* (7 Mai, 2013) : « Le travail comme lieu où les personnes ne réclament pas seulement de meilleurs salaires ou conditions de vie, mais où elles sont capables de penser, parler, et décider ».

Une nouvelle piste de travail émerge ici : envisager le dispositif mis en place et co-construit non seulement comme vecteur de professionnalisation, mais aussi comme vecteur de renforcements émancipateurs. Bedin (2017), en parlant de la recherche praxéologique, souligne ainsi qu'elle conduit « à jouer sur la scène sociale et communicationnelle dans laquelle les valeurs émancipatrices – donc nécessairement libératrices, socialisantes, réflexives, critiques et (trans)-formatives pour les personnes concernées – trouvent à s'exprimer dans toute leur acuité » (p. 325-326). La recherche-action telle que nous l'avons envisagée et mise en place ici met l'accent sur l'articulation des partenaires de la recherche, elle permet de re-connaître l'autonomie des personnes qui y sont impliquées et prend en compte *l'altérité* de leur posture (Bedin, 2017). En refusant la hiérarchisation des savoirs des uns et des autres (ceux des professionnels de terrain et ceux des chercheurs, que nous pourrions alors grossièrement traduire par savoirs d'expériences pour les premiers et savoirs

académiques pour les seconds), en acceptant et en assumant notre propre incomplétude, tout en maintenant un principe de non-confusion des rôles de chacun, nous associons à la recherche *sur*, la recherche *avec* les acteurs, celle-ci favorisant possiblement la « construction d'un sujet à la fois autonome et indépendant, socialisé et intégré, réflexif et connaissant » (Bedin, 2017, p. 324).

La démarche innovante et le volet « recherche-action », considéré comme une de ses composantes, pourraient ainsi permettre aux acteurs de se *déplacer* par et dans les dynamiques collectives impulsées. « Ce déplacement consiste, pour chaque acteur, simultanément à s'extraire du positionnement auquel il se trouvait assigné au départ et à conquérir un positionnement plus conforme à ses aspirations » (Marcel, 2017, p. 405). Nous traduisons ici ces déplacements en termes de professionnalisation des acteurs et en termes de renforcements émancipateurs rendus pour partie possibles par la réflexivité que la démarche participative et innovante dans son ensemble est susceptible de générer. Cette perspective de déplacement fait ici écho à notre proposition de regarder la démarche mise en place comme un *espace transitionnel*, impliquant nécessairement une dynamique de mouvement et donc de déplacement. Broussal (2017) souligne à ce propos que « la recherche en éducation explore les formes post-modernes d'une émancipation œcuménique, à travers les dispositifs innovants qu'elle met en œuvre » (p. 56).

En recherche-action nous proposons que ces processus d'émancipation s'effectuent de manière bidirectionnelle, la recherche pouvant être vectrice d'émancipation pour les acteurs de terrain (les résultats de la recherche sont discutés dans ce sens), et, en circulant entre la science et l'action, elle reflète aussi une forme d'émancipation du chercheur vis-à-vis des formes classiques et positivistes de la recherche. Dans la mesure où « le champ social semble s'avérer plus perméable voire réceptif aux spécificités du champ académique que l'inverse. Les ruines de la tour d'ivoire résistent encore » (Marcel, 2017, p. 408), la recherche-action invite à ne plus placer la recherche académique au-dessus de la recherche praxéologique, mais elle se situe bien plus dans une perspective d'articulation féconde entre visées heuristique, praxéologique voire émancipatrice.

Ainsi, notre perspective se situe pleinement dans la proposition de Freire (2001) que nous reprenons ici : personne n'émancipe autrui, personne ne s'émancipe seul, c'est ensemble qu'on s'émancipe. C'est donc dans un processus collectif, impliquant une hétérogénéité des

acteurs et des savoirs, que la recherche peut espérer tendre vers une fonction émancipatrice qui s'opère dans la réciprocité.

Par ailleurs, cette potentielle fonction émancipatrice ne peut s'abstraire d'un questionnement éthique. La recherche, et *a fortiori*, la recherche-action, invite à une responsabilité éthique du chercheur, considérée ici comme une forme de questionnement intérieur qui se renouvelle incessamment à chaque action entreprise et lors de chaque rencontre avec l'autre. Le chercheur doit (au sens moral du terme) se doter d'une vigilance critique sur ce qu'il fait mais aussi sur les retombées possibles des actions mises en place collectivement, en refusant notamment toute forme d'instrumentalisation quelle qu'elle soit. Il doit ainsi être vigilant, à la fois en maintenant le principe d'autonomie de chacun et en assumant son incapacité à pré-dire à l'avance le cours des événements. Ici, le chercheur est aussi un citoyen, doté de ses propres valeurs qui guident son action dans le souci de l'autre, sans pourtant jamais être certain « d'avoir agi de façon juste pour l'autre [...] ». C'est sur ce fond de connaissance impossible, de doute absolu, d'indécidabilité fondamentale » (Lerbet-Séréni, 1998) que l'éthique de la recherche-action peut être appréhendée. Si le chercheur-citoyen agit en fonction de sa propre éthique, celle-ci ne peut s'abstraire d'un questionnement inscrit dans un collectif, « c'est pourquoi la délibération constitue une démarche essentielle pour la prise de décision en éthique » (Jutras et Labbé, 2014, p. 105). Si ces questionnements éthiques n'ont cessé d'être présents durant tout notre parcours, nous soulevons ici une piste qui mériterait d'être davantage encore développée, où le chercheur n'est pas seulement soumis à des principes déontologiques, mais agit aussi en fonction d'une éthique qui semble être davantage intérieure à lui-même, réfléchissant les convictions qui fondent son être, tout en s'inscrivant dans une dynamique sociale de délibération.

Ces éléments de discussion posent ici les jalons d'une réflexion qu'il s'agira d'armer davantage, à la fois épistémologiquement, théoriquement et empiriquement dans des recherches ultérieures. La finalisation de ce travail nous a permis d'ouvrir d'autres portes d'investigations scientifiques, sous-tendues par des questionnements renouvelés, qu'il s'agira d'enrichir en poursuivant des activités de recherche toujours soucieuses de maintenir un lien dialogique entre science et action.

C onclusion

Le travail de recherche mis en œuvre a visé à saisir les possibles transformations de la dynamique implicationnelle suite à la mise en place d'une innovation dans le champ de l'administration universitaire. En privilégiant une démarche de recherche-action impliquant les professionnels de terrain dans le processus de recherche, nous souhaitons questionner ces dynamiques à partir d'ancrages et de points de vue hétérogènes. L'articulation de l'hétérogénéité, fil conducteur de la posture épistémologique proposée, nous a permis d'établir de multiples croisements venant enrichir l'étude des conduites et des attitudes des professionnels de l'administration impliqués dans cette recherche-action. Notre inscription en sciences de l'éducation constitue ici un lieu privilégié où s'éprouvent ces croisements, à la fois par une approche multiréférentielle et inter-disciplinaire, et où la mise en place de différentes stratégies de triangulation nous ont permis une meilleure prise en compte du complexe, sans jamais pour autant réussir à éclairer exhaustivement toutes les dimensions des objets étudiés.

Introduite dans un contexte lui-même mouvant, cette recherche-action s'est construite au fil de la recherche « en train de se faire ». La difficulté était donc de saisir, à un temps donné, des phénomènes toujours en transformation. C'est notamment par le travail d'écriture que nous avons cherché à formaliser et à mettre en cohérence un ensemble d'articulations.

Notre problématique s'est construite autour de trois hypothèses de travail que nous avons opérationnalisées à travers une étude diachronique en deux temps de recueil de données par entretiens semi-directifs. L'analyse comparative des discours recueillis à chacun des temps nous a amenée, non pas à valider, mais plutôt à maintenir la pertinence de ces hypothèses. En effet, l'ensemble des résultats donne à voir que l'engagement dans une démarche participative

et innovante co-construite dans le cadre d'une recherche-action entraîne des transformations des dynamiques implicationnelle (hypothèse 1), représentationnelle (hypothèse 2) et identitaires (hypothèse 3). Nous avons notamment pu constater que l'innovation co-construite dans le cadre d'une recherche-action a permis un renforcement identitaire, une réappropriation du sentiment de contrôle, une évolution de la représentation professionnelle du travail des professionnels administratifs interrogés, celle-ci passant d'une représentation « hors-sol » à une représentation collectivement assumée. Ainsi, les effets repérés suite à la mise en place d'une démarche participative et innovante sont ici sous-tendus par une *logique de renforcement* de la professionnalité des personnels administratifs de cette recherche. Dans un souci de validité scientifique et sociale de la recherche, nous avons choisi de confronter ces résultats lors de différentes phases de restitutions investigantes. Cette démarche nous a permis de maintenir le principe de co-construction (mais aussi, nous l'avons vu, d'auto-hétéro-construction), jusqu'à l'interprétation des données issues de la recherche-action.

En discutant les résultats de cette recherche à partir du concept *d'espace transitionnel*, nous avons considéré la démarche innovante comme un possible facteur de professionnalisation des acteurs. En effet, la démarche, par ses caractéristiques participatives et co-construites, a permis l'émergence d'un espace d'échanges, rendant possible matériellement des interactions à propos d'objets professionnels au sein d'un groupe qui explore et renforce les affinités.

Assimilée à une « poche », cette démarche et les échanges en confiance qu'elle a produit (à la fois entre pairs et avec le chercheur), semblent avoir permis la mise à plat et l'explicitation d'implicites (à la fois relatifs aux conduites et attitudes professionnelles, mais aussi relatifs à la non-participation de certains professionnels à la démarche). Cette levée collective d'implicites professionnels est ici considérée comme se trouvant être à la source d'un processus de désillusionnement progressif d'une quête d'idéal, amenant les professionnels à un retour au « réel » et à exprimer et revendiquer des éléments de leur professionnalité davantage accessibles dans « l'ici et maintenant ».

En considérant l'innovation co-construite dans le cadre d'une recherche-action comme un levier possible de professionnalisation, nos travaux s'inscrivent dans la perspective d'une professionnalisation toujours en mouvement, qui se construit et se re-construit en permanence.

Les éléments analysés et discutés nous amènent à penser la nécessité de développer des espaces permettant aux professionnels d'interroger leur professionnalité dans et par un collectif. Plus spécifiquement, et relativement aux résultats exposés, nous posons l'expérience

d'innovation comme vecteur de professionnalisation, voire comme vecteur d'émancipation. Elle permettrait en outre l'émergence d'une nouvelle fonction, que nous qualifions alors comme une fonction de *création émancipatrice* (celle-ci venant s'ajouter aux fonctions d'exécution et d'application qui sont attribuées aux personnels administratifs ayant participé à la démarche). Il semblerait donc intéressant, à la fois pour l'institution et les acteurs de terrain, de permettre objectivement la mise en place de ces espaces d'innovation, et ce, particulièrement pour des professionnels aux prises avec des activités de plus en plus exigeantes de contrôle. L'objectif n'est pas ici d'institutionnaliser systématiquement l'innovation (au risque sinon de produire une institutionnalisation d'innovations « venues d'en haut »), mais plutôt d'institutionnaliser la possibilité pour les professionnels d'investir librement ces espaces.

Si nos travaux montrent tout l'intérêt, du point de vue de la professionnalisation des acteurs, de mettre en place ces espaces d'innovation, la difficulté (voire le paradoxe) réside ici dans le fait d'accepter - notamment dans une institution très marquée hiérarchiquement - de laisser ces marges de liberté et ces espaces d'innovation, sans pour autant chercher à les instrumentaliser. Cros souligne à ce propos la nécessité pour les acteurs de l'innovation de s'écarter (au moins au départ) d'une conception utilitariste de l'innovation, celle-ci « ayant besoin de s'en éloigner pour créer une gratuité de l'acte et laisser ainsi surgir l'inattendu » (Cros, 2007, p. 9). La richesse de l'innovation et de la recherche-action est sans doute de produire cet inattendu qui perturbe, cet inattendu qui bouscule, amenant les acteurs à maintenir un questionnement sans cesse renouvelé et qui nous l'espérons, restera ouvert sans jamais être totalement clôturé.

Bibliographie générale

- Abric, J.-C. (1976). *Jeux conflits et représentations sociales*. (Thèse de doctorat non publiée). Université de Provence, Aix-en-Provence.
- Abric, J.-C. (2001). L'approche structurale des représentations sociales. *Psychologie et Société*, 4, 81-106.
- Abric, J.-C. (2003a). La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. In J.-C. Abric (Éd.), *Méthodes d'étude des représentations sociales* (p. 59-80). Ramonville Saint-Agne: Erès.
- Abric, J.-C. (2003b). L'analyse structurale des représentations. In S. Moscovici & F. Buschini (Éd.), *Les Méthodes des sciences humaines* (p. 375-392). Paris: Presses Universitaires de France.
- Abric, J.-C. (2011). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Aebischer, V., & Oberlé, D. (2012). *Le groupe en psychologie sociale*. Paris: Dunod.
- Alter, N. (1993). La lassitude de l'acteur de l'innovation. *Sociologie du travail*, 4(93), 447-468.
- Apostolidis, T. (2003). Représentations sociales et triangulation: enjeux théorico-méthodologiques. In J.-C. Abric (Éd.), *Méthodes d'études des représentations sociales* (p. 13-35). Ramonville Saint-Agne: Erès.
- Apostolidis, T. (2006). Représentations sociales et triangulation: une application en psychologie sociale de la santé. *Psicologia : teoria e pesquisa*, 22(2), 211-226.
- Ardoino, J. (1964). *Information et communications dans l'entreprise et les groupes de travail*. Paris: Les Editions d'Organisation.

- Ardoino, J. (1968). Préface. In J. Minot, *Hommes et administrations. Aspects du phénomène administratif*. (p. V-XXVI). Paris: Gauthier-Villars.
- Ardoino, J. (1983). Polysémie de l'implication. *Pour : l'analyse de l'implication dans les pratiques sociales*, 88, 19-22.
- Ardoino, J. (1988). La recherche-action : alternative méthodologique ou épistémologique. In M.-A. Hugon & C. Seibel (Éd.), *Recherches impliquées, recherches-action : le cas de l'éducation* (p. 78-80). Bruxelles: De Boeck.
- Ardoino, J. (1990). *Les avatars de l'éducation. Problématiques et notions en devenir*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Ardoino, J. (1993). L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. *Pratiques de formation. Analyse*, 25, 15-34.
- Ardoino, J. (2003). La recherche-action, une alternative épistémologique. Une révolution copernicienne. In P.-M. Mesnier & P. Missotte (Éd.), *La recherche-action: une autre manière de se chercher, se former, transformer* (p. 41-49). Paris: L'Harmattan.
- Ardoino, J. (2008). L'écoute (de l'autre). *Nouvelle revue de psychosociologie*, 2(6), 291-302.
- Balleux, A., & Perez-Roux, T. (2013). Autour des mots de la formation « Transitions professionnelles ». *Recherche et Formation*, 74, 101-114.
- Balme, P., Cytermann, J.-R., Reffet, J.-L., Verhaeghe, D., & Richard, P. (2012). *L'université française : une nouvelle autonomie, un nouveau management*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Bardin, L. (1997). *L'analyse de contenu*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bardin, L. (2003). L'analyse de contenu et de la forme des communications. In S. Moscovici & F. Buschini (Éd.), *Les Méthodes des sciences humaines* (p. 243-270). Paris: Presses Universitaires de France.

- Barrera, C. (2010). De la révolution à 1969. La faculté de Lettres. In M. Mouranche (Éd.), *Et Toulouse pour apprendre. Sept siècles d'histoire de l'université de Toulouse, 1229-1969*. (p. 43-45). Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.
- Bataille, M. (1981). Le concept de chercheur collectif dans la recherche-action. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 2-3, 27-38.
- Bataille, M. (1983a). Implication et explication. *Pour : l'analyse de l'implication dans les pratiques sociales*, 88, 28-31.
- Bataille, M. (1983b). Méthodologie de la complexité. *Pour : la recherche-action*, 90, 32-39.
- Bataille, M. (1983c). Réflexion sur l'implication. *Les Dossiers de l'éducation*, (2), 41-48.
- Bataille, M. (1984). *Une recherche-action coéducative* (Thèse de doctorat non publiée). Université Toulouse 2 le Mirail, Toulouse.
- Bataille, M. (1988). Développer la recherche psychologique sur les processus d'appropriation de l'innovation. In M.-A. Hugon & C. Seibel (Éd.), *Recherches impliquées, Recherches actions : Le cas de l'éducation*. (p. 125-129). Bruxelles: De Boeck.
- Bataille, M. (1991). *Cours de licence de Psychologie Sociale : les processus d'innovation en éducation*. Université Toulouse II Le Mirail.
- Bataille, M. (1996). Modalités d'implication des acteurs dans les processus d'innovateurs. In F. Cros & G. Adamczewski (Éd.), *L'innovation en éducation et en formation* (p. 119-127). Louvain-la-Neuve: De Boeck.
- Bataille, M. (2000a). Entretien avec Serge Moscovici. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 4, 9-16.
- Bataille, M. (2000b). Représentation, implicitation, implication. In C. Garnier & M.-L. Rouquette (Éd.), *Représentations sociales et éducation* (p. 165-189). Montréal, Québec: Éditions nouvelles.

- Bataille, M. (2002). Un noyau peut-il ne pas être central ? In C. Garnier & W. Doise (Éd.), *Les représentations sociales, balisage du domaine d'études* (p. 25-34). Montréal, Québec: Editions nouvelles.
- Bataille, M. (2005). Autobiographie, réflexivité et professionnalisation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34, 19-28.
- Bataille, M. (2007a). Fragments d'autobiographie professionnelle assortis de quelques considérations sur les rapports entre la psychologie sociale et les sciences de l'éducation. In G. Vaysse (Éd.), *50 ans de psychologie à Toulouse* (p. 85-92). Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.
- Bataille, M. (2007b). Qu'est-ce que vieillir pour un chercheur ? In C. Montandon & J. Trincaz (Éd.), *Vieillir dans le métier* (p. 245-250). Paris: L'Harmattan.
- Bataille, M. (2010). A propos de la psychologie sociale en sciences de l'éducation. *Les cahiers du Cerfee*, 27-28, 157-173.
- Bataille, M., Blin, J.-F., Jacquet-Mias, C., & Piaser, A. (1997). Représentations sociales, représentations professionnelles, système des activités professionnelles. *L'Année de la Recherche en Sciences de l'Education*, 57-89.
- Baudrit, A. (2007a). Apprentissage coopératif / apprentissage collaboratif : d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 40(1), 115-136.
- Baudrit, A. (2007b). *L'apprentissage collaboratif: Plus qu'une méthode collective?* Bruxelles: De Boeck.
- Baudrit, A. (2013a). Apprentissage coopératif et rapport au savoir. *Les cahiers pédagogiques*, 505, 47-48.

- Baudrit, A. (2013b). L'apprentissage coopératif : un modèle psychosocial sous-jacent à ce genre d'activité collective ? *Spiral-E. revue de Recherches en Education. Supplément électronique.*, 51, 71-79.
- Beauvois, J.-L. (1994). *Traité de la servitude libérale : Analyse de la soumission*. Paris: Dunod.
- Beauvois, J.-L., Dubois, N., & Doise, W. (1999). *La Psychologie Sociale, Tome IV. La construction sociale de la personne*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Bedin, V. (2004). Les dispositifs sociotechniques mobilisés dans les recherches localement contextualisées. In J.-F. Marcel & P. Rayou (Éd.), *Recherches contextualisées en éducation* (p. 171-185). Paris: INRP.
- Bedin, V. (2011). Les recherches en éducation localement commanditées : un champ de formation pour les responsables politiques et socio-éducatifs, une reconnaissance scientifique à construire au sein de la discipline. In B. Fraysse (Éd.), *Les Sciences de l'Éducation dans les champs de formation, quelle mobilisation et légitimation ?* (p. 185-211). Paris: L'Harmattan.
- Bedin, V. (2015). Restitution(s) et recherche-intervention. In J.-F. Marcel (Éd.), *La recherche-intervention par les sciences de l'éducation. Accompagner le changement*. (p. 195-208). Dijon: Educagri.
- Bedin, V. (2017). La visée praxéologique comme préalable à une recherche émancipatrice. In J.-F. Marcel & D. Broussal (Éd.), *Emancipation et recherche en éducation* (p. 307-330). Vulaines-sur-Saines: Editions du Croquant.
- Bedin, V., & Broussal, D. (2015). La restitution, un enjeu de validation sociale pour la Recherche-Intervention. In D. Broussal, P. Ponté, & V. Bedin (Éd.), *Recherche-intervention et accompagnement du changement en éducation* (p. 175-194). Paris: L'Harmattan.

- Bègue, L., & Desrichard, O. (2013). *Traité de psychologie sociale : La science des interactions humaines*. Bruxelles: De Boeck.
- Berger, G. (1985). L'innovation pour quoi faire ? *Autrement*, 67, 370-376.
- Bergier, B. (2000). *Repères pour une restitution des résultats de la recherche en sciences sociale*. Paris: L'Harmattan.
- Bernard, F. (2007). Communication engageante, environnement et écocitoyenneté : un exemple des « migrations conceptuelles » entre SIC et psychologie sociale. *Communication et organisation*, (31), 26-41.
- Bernard, F., & Joule, R.-V. (2004). Lien, sens et action : vers une communication engageante. *Communication et organisation*, (24), 347-362.
- Bernoux, P. (2015). *Mieux-être au travail : appropriation et reconnaissance*. Toulouse: Octares Editions.
- Blanchard-Laville, C. (2002). De la codisciplinarité en Sciences de l'Education. In J.-F. Marcel (Éd.), *Les Sciences de l'Education, des recherches, une discipline* (p. 19-41). Paris: L'Harmattan.
- Blanchet, A., Ghiglione, R., Massonnat, J., Trognon, A., & Blanchet, A. (Éd.). (2005). Interviewer. In *Les techniques d'enquête en sciences sociales*. (p. 81-126). Paris: Dunod.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris: Nathan.
- Bodin, R., & Orange, S. (2013). *L'université n'est pas en crise*. Bellecombe-en-Bauges: Editions du Croquant.
- Boltanski, L., & Thévenot, L. (1991). *De la justification : les économies de la grandeur*. Paris: Gallimard.
- Bouilloud, J.-P. (2000). Sciences Sociales et demandes sociales. Pour une méthodologie de la réception. *Sciences de la société*, 49, 167-178.

- Bourdieu, P. (1993). *La misère du monde*. Paris: Seuil.
- Boutinet, J.-P. (2009). Transition adulte. In J.-P. Boutinet (Éd.), *ABC de la VAE* (p. 69-70). Toulouse: Erès.
- Broussal, D. (2017). L'émancipation : approches conceptuelles. In J.-F. Marcel & D. Broussal (Éd.), *Emancipation et recherche en éducation* (p. 34-56). Vulaines-sur-Saines: Editions du Croquant.
- Brun, J.-P., & Dugas, N. (2005). La reconnaissance au travail : analyse d'un concept riche de sens. *Gestion*, 2(30), 79-88.
- Burney, J. (1988). *Toulouse et son université. Facultés et étudiants dans la France provinciale du 19e siècle*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.
- Callon, M., & Latour, B. (1986). Les paradoxes de la modernité. Comment concevoir les innovations ? *Prospective et santé*, 36, 13-25.
- Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Cahiers de l'Apliu*, 3, 8-20.
- Chambon, J.-L., David, A., & Devevey, J.-M. (1982). *Les innovations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Charaudeau, P. (2010). Pour une interdisciplinarité « focalisée » dans les sciences humaines et sociales. *Questions de communication*, 17, 195-222.
- Charle, C. (2015). Les universités entre science, démocratie et élites de la III^{ème} à la V^{ème} République. In J. Lemièrre (Éd.), *L'université, situation actuelle* (p. 41-58). Paris: L'Harmattan.
- Charle, C., & Verger, J. (2012). *Histoire des universités. XIIIe - XXIe siècle*. Paris: Presses Universitaires de France.

- Christen-Gueissaz, E. (2006). « Le chemin se fait en marchant ». Postulats et développement de la recherche-action. In E. Christen-Gueissaz, G. Corajoud, M. Fontaine, & J.-B. Racine (Éd.), *Recherche-action, processus d'apprentissage et d'innovation sociale*. (p. 21-39). Paris: L'Harmattan.
- Christen-Gueissaz, E., Corajoud, G., Fontaine, M., & Racine, J.-B. (2006). *Recherche-action: Processus d'apprentissage et d'innovation sociale*. Paris: L'Harmattan.
- Comité des Manifestations du 750eme anniversaire de la Création de l'Université de Toulouse en 1229. (1980). *Toulouse universitaire. 1229-1979*. Toulouse.
- Coniez, H. (2008). *La faillite des Universités Françaises?* Paris: Ellipses.
- Courtois, L. (2011). *L'engagement comportemental: contribution de la dimension attitudinale dans le paradigme de la soumission librement consentie Le cas du caractère pro-social de la source* (Mémoire non publié). Université Toulouse II le Mirail, Toulouse.
- Courtois, L. (2012). *La communication engageante au service de la participation associative: Le cas d'une recherche-action menée avec la Conférence Permanente des Coordinations Associatives en Midi-Pyrénées* (Mémoire non publié). Université Toulouse II le Mirail, Toulouse.
- Courtois, L., Mias, C., & Labbé, S. (2013). La recherche-action considérée comme un potentiel vecteur de changement des pratiques professionnelles du secteur associatif: la cas d'une recherche visant la promotion de comportements citoyens. *Congrès AREF 2013*, Université de Montpellier 2.
- Couture, C., Bednarz, N., & Barry, S. (2007). Conclusion. Multiples regards sur la recherche participative, une lecture transversale. In M. Anadón (Éd.), *La recherche participative. Multiples regards* (p. 207-221). Québec: Presses Universitaires de Québec.

- Cros, F. (1993). *L'innovation à l'école : forces et illusions*. Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Cros, F. (1997). L'innovation en éducation et en formation. Note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie*, 118, 127-156.
- Cros, F. (1998). L'innovation en éducation et formation : vers la construction d'un objet de recherche ? *Education Permanente*, 134, 9-20.
- Cros, F. (1999). L'innovation en éducation et formation dans tous ses sens. *Recherche et Formation*, 31, 127-136.
- Cros, F. (2007). *L'agir innovationnel : Entre créativité et formation*. Louvain-la-Neuve: De Boeck.
- Cros, F. (2013). De l'initiative à l'expérimentation : la longue vie du soutien à l'innovation. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 46(3), 63-88.
- Cros, F. (2014). L'innovation en formation. In A. Jorro (Éd.), *Dictionnaires des concepts de la professionnalisation* (p. 169-175). Louvain-la-Neuve: De Boeck.
- Crozier, M. (1966a). Crise et renouveau dans l'administration française. *Sociologie du travail*, 66(3), 227-248.
- Crozier, M. (1966b). Introduction. *Sociologie du travail*, 66(3), 225-226.
- Crozier, M. (1979). *On ne change pas la société par décret*. Paris: Bernard Grasset.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective*. Paris: Editions du Seuil.
- Danvers, F. (2002). La vulgarisation scientifique est-elle un genre vulgaire ? La démarche de construction d'un dictionnaire. In J.-F. Marcel (Éd.), *Les sciences de l'éducation, des recherches, une discipline* (p. 155-173). Paris: L'Harmattan.

- Darnet, P.-M. (2005). *Représentations sociales et astronomie*. (Mémoire non publié).
Université Toulouse II Le Mirail, Toulouse.
- De Gaulejac, V., Blondel, F., & Taboada-Leonetti, I. (2014). *La lutte des places*. Paris:
Desclée De Brouwer.
- De Rosa, A.-S. (1995). Le réseau d'association comme méthode d'étude dans la recherche sur
les représentations sociales : structure, contenus et polarité du champ sémantique.
Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, 1(28), 96-122.
- De Saint George, I. (2014). Dialogues et transformations : la restitution dans les sciences du
langage. *SociologieS*, Mis en ligne le 24 Juin 2014, consulté le 28 Avril, 2017.
Accessible sur <https://sociologies.revues.org/4737>.
- Delouée, S. (2016). La théorie des représentations sociales : quelques repères socio-
historiques. In G. Lo Monaco, S. Delouée, & P. Rateau (Éd.), *Les représentations
sociales. Théories, méthodes et applications* (p. 39-55). Louvain-La-Neuve: De
Boeck.
- Deroche, H. (1966). *Les mythes administratifs*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Deschamps, J.-C., & Moliner, P. (2012). *L'identité en psychologie sociale : Des processus
identitaires aux représentations sociales*. Paris: Armand Colin.
- Desgagné, S. (2001). La recherche collaborative : nouvelle dynamique de recherche en
éducation. In M. Anadon (Éd.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p.
51-76). Québec: Presses de l'Université de Laval.
- Devereux, G. (2012). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris:
Flammarion.
- Dinet, J., Fointiat, V., & Dagois, T. (2012). L'internalisation des stéréotypes chez les
« petits » fonctionnaires : impact du contact avec le public et du prestige perçu.
Psychologie du Travail et des Organisations, 3, 233-249.

- Doise, W. (1982). *L'explication en psychologie sociale*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Doise, W. (1986). *Levels of explanation in social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Doise, W. (1990). Les représentations sociales. In R. Ghiglione, C. Bonnet, & Richard, *Traité de psychologie cognitive (3)* (p. 111-174). Paris: Dunod.
- Doise, W., & Palmonari, A. (1986). *L'étude des représentations sociales*. Lausanne: Delachaux & Niestlé.
- Doms, M., & Moscovici, S. (2008). Innovation et influence des minorités. In S. Moscovici (Éd.), *Psychologie Sociale* (p. 49-88). Paris: Presses Universitaires de France.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin.
- Dubois, N. (1987). *La psychologie du contrôle. Les croyances internes et externes*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Dubois, N. (2009). *La norme d'intériorité et le libéralisme*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Dujarier, M.-A. (2006). *L'idéal au travail*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Dumas, B., & Séguier, M. (2004). *Construire des actions collectives. Développer les solidarités*. Lyon: Chronique Sociale.
- Dupuy, R., & Le Blanc, A. (2001). Enjeux axiologiques et activités de personnalisation dans les transitions professionnelles. *Connexions*, 2(76), 61-79.
- Durkheim, E. (1898). Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de métaphysique et de morale*, 6, 273-302.
- Durkheim, E. (2005). *Les formes élémentaires de la vie religieuse : Le système totémique en Australie*. Paris: Presses Universitaires de France.

- Endrizzi, L. (2015). Le développement de compétences en milieu professionnel. *Dossier de veille de l'IFE*, 103, 1-32.
- Fablet, D. (2004). Pour d'autres modalités de collaboration entre chercheurs et professionnels de l'intervention socio-éducative. Les apports d'approches socio-cliniques. *Recherches et éducatons*, 8, Mis en ligne le 13 octobre 2008, consulté le 29 Avril 2017. Accessible sur : <https://rechercheseducations.revues.org/345>.
- Festinger, I. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford: Stanford University Press.
- Finance, J.-P. (2012). La gouvernance et l'organisation. In F. Forest (Éd.), *Les universités en France. Fonctionnement et enjeux* (p. 47-67). Mont-Saint-Aignan: Publications des Universités de Rouen et du Havre.
- Fischer, G.-N. (2011). *Psychologie sociale de l'environnement*. Paris: Dunod.
- Fisher, H. (2002). La société de l'innovation. Les laboratoires du futur. *Le Devoir*.
- Flament, C. (1987). Pratiques et représentations sociales. In J.-L. Beauvois, R. V. Joule, & J.-M. Monteil (Éd.), *Perspectives cognitives et conduites sociales. Tome 1 : Théories implicites et conflits cognitifs* (p. 143-150). Cousset: De Val.
- Flament, C. (1994). Le plaisir et la rémunération dans la représentation sociale du travail. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 23, 61-69.
- Flament, C. (1996). Les valeurs du travail : la psychologie des représentations sociales comme observatoire d'un changement historique. In J.-C. Abric, *Exclusion sociale, insertion et prévention* (p. 113-124). Ramonville-Saint-Agne: Erès.
- Flament, C. (2011). Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. In J.-C. Abric (Éd.), *Pratiques sociales et représentations* (p. 47-72). Paris: Presses Universitaires de France.
- Flament, C., & Rouquette, M.-L. (2003). *Anatomie des idées ordinaires*. Paris: Armand Colin.

- Fontan, J.-M. (2010). Innovation et changement social,. In J.-L. Klein & D. Harrisson, *L'innovation sociale : émergence et effets sur la transformation des sociétés* (p. 405-411). Québec: Presses Universitaires de Québec.
- Fontan, J.-M. (2016). L'innovation et la transformation sociales. Accompagner et qualifier l'extension du sociétal par la recherche partenariale. In J.-L. Klein, A. Camus, C. Jetté, C. Champagne, & M. Roy, *La transformation sociale par l'innovation sociale* (p. 131-144). Québec: Presses Universitaires de Québec.
- Forest, F. (2012). Les ressources humaines. In F. Forest (Éd.), *Les universités en France. Fonctionnement et enjeux* (p. 211-224). Mont-Saint-Aignan: Publications des Universités de Rouen et du Havre.
- Freire, P. (2001). *Pédagogie des opprimés*. Paris: La Découverte.
- Furetière, A. (1690). *Dictionnaire Universel*.
- Gachassin, B. (2013). *Université et professionnalisation : quels liens chez les étudiants en sciences de l'éducation ? : une approche par la théorie des représentations sociales* (Thèse de doctorat non publiée). Université Toulouse II le Mirail, Toulouse.
- Gaffié, B. (2004). Contextes, expressions et dynamiques représentationnelles. Itinéraire dans l'évolution des recherches sur les représentations sociales. *Psicologia*, 18, 93-122.
- Galli, I., & Nigro, G. (1989). Les représentations sociales : la question de la genèse. *Revue internationale de psychologie sociale*, 3(3), 429-450.
- Gigling, M., & Rateau, P. (1999). Les six épreuves des Gopas. Une étude expérimentale du processus d'ancrage. In M.-L. Rouquette & C. Garnier (Éd.), *La genèse des représentations sociales* (p. 63-85). Montreal, Quebec: Editions nouvelles.
- Girandola, F., Bernard, F., & Joule, R.-V. (2010). Développement durable et changement de comportement : applications de la communication engageante. In K. Weiss & F.

- Girandola (Éd.), *Psychologie et développement durable* (p. 221-245). Paris: Editions InPress.
- Girandola, F., & Joule, R. V. (2012). La communication engageante : aspects théoriques, résultats et perspectives. *L'Année psychologique*, 12, 117-144.
- Godin, B. (2016). Making sense of innovation: from weapon to instrument to buzzword. *Quaderni*, 90, 21-40.
- Grize, J.-B., Vergès, P., & Silem, A. (1987). *Salariés face aux nouvelles technologies vers une approche socio-logique des représentations sociales*. Paris: Editions du CNRS.
- Guimelli, C. (1998). *Chasse et nature en Languedoc. Etude de la dynamique d'une représentation sociale chez les chasseurs languedociens*. Paris: L'Harmattan.
- Guimelli, C. (2011). La fonction d'infirmière. In J.-C. Abric (Éd.), *Pratiques sociales et représentations* (p. 103-132). Paris: Presses Universitaires de France.
- Guimelli, C., & Jacobi, D. (1989). Pratiques nouvelles et transformation des représentations sociales. *Revue internationale de psychologie sociale*, 3(3), 307-334.
- Haas, V., & Masson, E. (2006). La relation à l'autre comme condition de l'entretien. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 71, 77-88.
- Halbwachs, M. (1994). *Les cadres sociaux de la mémoire*. Paris: Albin Michel.
- Hall, E. (1971). *La dimension cachée*. Paris: Seuil.
- Hass, V., & Kalampalikis, N. (2010). Triangulation méthodologique à partir de l'énigme du don du sperme. In E. Masson & E. Michel-Guillou (Éd.), *Les différentes facettes de l'objet en psychologie sociale* (p. 61-76). Paris: L'Harmattan.
- Hassenforder, J. (1985). Innovation et Recherche. *L'éducateur*, 12-15.
- Hille, F. (2015). *Bandes de jeunes ! Pensée sociale et pensée professionnelle, entre communication et héritage : la construction des représentations professionnelles d'un*

- objet sensible dans le champ de l'éducation spécialisée* (Thèse de doctorat non publiée). Université Toulouse II Jean Jaurès, Toulouse.
- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (2001). *Le pari des sciences de l'éducation*. Bruxelles: De Boeck.
- Hoog, M.-A. (1995). Le concept de cohésion reformulé. In G. Mugny, D. Oberlé, & J.-L. Beauvois (Éd.), *Relations humaines, groupes et influence sociale* (p. 161-174). Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Huberman, A.-M. (1983). *Comment s'opèrent les changements en éducation : contribution à l'étude de l'innovation*. Paris: UNESCO.
- Hugon, M.-A. (1988). Existe-t-il une spécificité de la recherche-action en éducation ? In M.-A. Hugon & C. Seibel, *Recherches impliquées, recherches-action : le cas de l'éducation* (p. 17-32). Bruxelles: De Boeck.
- Insee Première. (2016). L'emploi dans la fonction publique en 2014, 1586.
- Jodelet, D. (1989). *Folies et représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Jodelet, D. (2003). Aperçus sur les méthodologies qualitatives. In S. Moscovici & F. Buschini (Éd.), *Les Méthodes des Sciences Humaines* (p. 139-162). Paris: Presses Universitaires de France.
- Jodelet, D. (2008). Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie. In S. Moscovici (Éd.), *Psychologie Sociale* (p. 363-384). Paris: Presses Universitaires de France.
- Jodelet, D. (2014). *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Joule, R.-V., & Beauvois, J.-L. (2009). *La soumission librement consentie*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Joule, R.-V., & Beauvois, J.-L. (2014). *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

- Joule, R.-V., Py, J., & Bernard, F. (2004). Qui dit quoi, à qui, en lui faisant faire quoi ? Vers une communication engageante. In M. Bromberg & A. Trognon (Éd.), *Psychologie sociale et communication* (p. 205-218). Paris: Dunod.
- Jovchelovitch, S. (2006). Repenser la diversité de la connaissance: polyphasie cognitive, croyances et représentations. In V. Haas (Éd.), *Les Savoirs du Quotidien. Transmissions, Appropriations, Représentations* (p. 213-224). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Jutras, F., & Labbé, S. (2014). Etique professionnelle. In A. Jorro (Éd.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 105-108). Louvain-la-Neuve: De Boeck.
- Kaddouri, M. (1998). L'innovation en question. *Education Permanente*, 134, 7-8.
- Kaddouri, M. (1999). Innovation et dynamiques identitaires. *Recherche et Formation*, 31, 101-112.
- Kalampalikis, N. (2003). L'apport de la méthode Alceste dans l'analyse des représentations sociales. In J.-C. Abric (Éd.), *Méthodes d'étude des représentations sociales* (p. 147-163). Ramonville Saint-Agne: Erès.
- Kalampalikis, N. (2013). *Le scandale de la pensée sociale*. Lassay-les-Châteaux: Editions de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales.
- Kalampalikis, N., & Moscovici, S. (2005). Une approche pragmatique de l'analyse Alceste. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 66, 15-24.
- Klein, J.-L., Camus, A., Jetté, C., Champagne, C., & Roy, M. (2016). *La transformation sociale par l'innovation sociale*. Québec: Presses Universitaires du Québec.
- Kohn, R. C., & Nègre, P. (1991). *Les voies de l'observation : Repères pour les pratiques de recherche en sciences humaines*. Paris: L'Harmattan.

- Labbé, S. (2005a). *Engagement et implication professionnelle dans la construction d'une éthique d'entreprise. Le cas de cinq recherches-actions menées dans le milieu industriel* (Thèse de doctorat non publiée). Université Toulouse II Le Mirail, Toulouse.
- Labbé, S. (2005b). Influence du climat social sur l'engagement comportemental. *7ème Colloque International de Psychologie Sociale Appliquée*, Rennes, 20-22 octobre 2005.
- Labbé, S. (2009). L'immersion comme procédure préparatoire aux entretiens. *Congrès National de la Société Française de Psychologie « Psychologie et enjeux de société »*. SFP, Toulouse, 17-19 Juin 2009.
- Labbé, S. (2013). Travail, Emploi, Métier, Profession : quel idéal ? *Chroniques du travail*, 3, 94-113.
- Labbé, S., & Courtois, L. (à paraître). Nécessité, bénéfices et difficultés de la coopération chercheur(s) – acteurs(s) en Recherche-Action. *Recherche en éducation*.
- Lac, M. (2003). *Un groupe en formation. Contribution à l'analyse des transformations de l'implication et des représentations. L'exemple du d.e.u.s.t. médiation sociale, éducative et documentaire : les métiers de l'animation*. (Thèse de doctorat non publiée). Université Toulouse II Le Mirail, Toulouse.
- Lac, M., & De Zotti, P. (2001). Tentative d'opérationnalisation du rôle de l'implication professionnelle dans la formation des adultes. *Quatrième Congrès International d'Actualité de la Recherche en Education et Formation*, Lille.
- Lac, M., Mias, C., Labbé, S., & Bataille, M. (2010). Les représentations professionnelles et l'implication professionnelle comme modèles d'intelligibilité des processus de professionnalisation. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 24, 133-145.
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Malesherbes: Nathan.

- Lalive D'Épinay, C. (1994). Significations et valeurs du travail, de la société industrielle à nos jours. In M. De Coster & Pichault (Éd.), *Traité de sociologie du travail* (p. 55-82). Bruxelles: De Boeck.
- Lapassade, G. (1971). L'analyse institutionnelle. *L'Homme et la société*, 19, 185-192.
- Le Pors, A., & Aschieri, G. (2015). *La fonction publique du XIX^{ème} siècle*. Ivry-sur-Seine: Les Editions de l'Atelier.
- Leduc Browne, P. (2016). La montée de l'innovation sociale. *Quaderni*, 90, 55-66.
- Lerbet-Séréni, F. (1997). *Les Régulations de la relation pédagogique*. Paris: L'Harmattan.
- Lerbet-Séréni, F. (1998). Relation et éthique de la responsabilité. *Communication au Congrès Inter-latin pour la Pensée Complexe*, Septembre, Rio de Janeiro. Texte disponible sur : http://archive.mcxapc.org/docs/ateliers/lerbet1_new.pdf.
- Lévesque, B. (2016). Les innovations sociales et les transformations. In J.-L. Klein, A. Camus, C. Jetté, C. Champagne, & M. Roy, *La transformation sociale par l'innovation sociale* (p. 21-39). Québec: Presses Universitaires de Québec.
- Lévi-Strauss, C. (1962). *La pensée sauvage*. Paris: Plon.
- Lévy-Bruhl, L. (1922). *La mentalité primitive*. Paris: Alcan.
- Lewin, K. (1964). *Psychologie dynamique : les relations humaines*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Lipiansky, M. (2008). L'identité en psychologie. In M. Kaddouri, C. Lespessailles, M. Maillebouis, & M. Vasconcellos (Éd.), *La question identitaire dans le travail et la formation* (p. 35-49). Paris: L'Harmattan.
- Lipiansky, M., Taboada-Leonetti, I., & Vasquez, A. (2013). Introduction à la problématique de l'identité. In C. Camilleri, J. Kastersztejn, M. Lipiansky, L. Malewska-Peyre, I. Taboada-Leonetti, & A. Vasquez, *Stratégies identitaires* (p. 7-16). Paris: Presses Universitaires de France.

- Liu, M. (1997). *Fondements et pratiques de la recherche-action*. Paris: L'Harmattan.
- Lo Monaco, G., & Lheureux, F. (2007). Représentations sociales : théorie du noyau central et méthodes d'étude. *Revue électronique de Psychologie Sociale, 1*, 55-64.
- Lo Monaco, G., Lheureux, F., & Halimi-Falkowicz, S. (2008). Test d'indépendance au contexte (TIC) et structure des représentations sociales. *Revue Suisse de Psychologie, 67*(2), 119-123.
- Lo Monaco, G., & Rateau, P. (2016). Méthodes d'étude de la structure des représentations sociales. In G. Lo Monaco, S. Delouvé, & P. Rateau (Éd.), *Les représentations sociales. Théories, méthodes et applications* (p. 135-144). Louvain-La-Neuve: De Boeck.
- Lorenzi-Cioldi, F. (2002). *Les représentations des groupes dominants et dominés. Collections et agrégats*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Lourau, R. (1970). *L'analyse institutionnelle*. Paris: Minuit.
- Lourau, R. (1994). *Actes manqués de la recherche*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Lyon, A.-C. (2006). La cohérence et la complexité. In E. Christen-Gueissaz, G. Corajoud, M. Fontaine, & J.-B. Racine (Éd.), *Recherche-action. Processus d'apprentissage et d'innovation sociale* (p. 9-12). Paris, France: L'Harmattan.
- Maisonneuve, J. (1968). *la dynamique des groupes*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Malewska Peyre, M. (1987). La notion d'identité et les stratégies identitaires. *Les amis de Sèvres, 1*, 83-93.
- Mallard, A. (2011). Comment les chercheurs peuvent-ils s'impliquer dans l'innovation sociale? L'hybridation des savoirs en question. *ARPES, revue électronique de valorisation des recherches-actions sur les pratiques et les expérimentations sociales*, Consulté le 18 Juillet 2016, accessible sur <http://www.lafabriquedusocial.fr/images/pdfs/alexandremallard.pdf>.

- Marcel, J.-F. (2017). La recherche-intervention comme acte politique et émancipateur. In J.-F. Marcel & D. Broussal (Éd.), *Emancipation et recherche en éducation* (p. 397-421). Vulaines-sur-Saines: Editions du Croquant.
- Marques, J. (1995). Encadré 14 : L'effet brebis galeuse. In G. Mugny, D. Oberlé, & J.-L. Beauvois (Éd.), *La Psychologie Sociale, Tome I. Relations humaines, groupes et influence sociale* (p. 168-169). Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Marques, J.-M., Yzerbyt, V.-M., & Leyens, J.-P. (1988). The black sheep effect : Judgmental extremity towards ingroup members as a function of ingroup identification. *European Journal of Social Psychology, 18*, 1-16.
- Masson, E., & Haas, V. (2010). Dire et taire : l'intersubjectivité dans l'entretien de recherche. *Bulletin de Psychologie, 1(505)*, 5-13.
- Mauss, M., & Karady, V. (1974). *Représentations collectives et diversité des civilisations. Oeuvres II*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Mayer, R. (1992). K. Lewin et la recherche-action au Québec. *Association pour la recherche qualitative, 7*, 67-82.
- Mead, G. (2006). *L'esprit, le soi et la société*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Mialaret, G. (2006). *Sciences de l'éducation : aspects historiques, problèmes épistémologiques*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Mialaret, G. (2015). *Les sciences de l'éducation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Mias, C. (1998). *L'implication professionnelle dans le travail social*. Paris: L'Harmattan.
- Mias, C. (2005a). Autobiographie raisonnée, outil des analyses de pratiques en formation. *L'orientation scolaire et professionnelle, 34(1)*, 29-45.
- Mias, C. (2005b). Etude de l'implication dans les pratiques professionnelles. La contribution des repères mémoriels au service de la construction de sens dans l'analyse de ces

- pratiques. In D. Millet & B. Séguier, *De l'analyse des pratiques en formation, éducation, santé, travail social* (p. 121-134). Paris: Seli Arslan.
- Mias, C. (2005c). *L'implication professionnelle. Débat sur un concept transversal*. (Habilitation à Diriger des Recherches non publiée). Université Toulouse II le Mirail.
- Mias, C. (2008). Des processus différenciés pour des investissements collectifs. *Recherche et Formation*, 58, 27-41.
- Mias, C. (2011). Training as ruptures... In M. Chaib, B. Danermark, & Selander, *Education, Professionalization and Social Representations - On the Transformation of Social Knowledge* (p. 158-168). New-York, Oxon: Routledge.
- Mias, C. (2014). L'implication professionnelle. In A. Jorro (Éd.), *Dictionnaires des concepts de la professionnalisation* (p. 161-164). Louvain-la-Neuve: De Boeck.
- Mias, C., & Bataille, M. (2013). L'engagement professionnel du point de vue de l'implication et des représentations professionnelles. In A. Jorro & J.-M. De Ketele (Éd.), *L'engagement professionnel en éducation et formation* (p. 153-164). Louvain-la-Neuve: De Boeck.
- Mias, C., Labbé, S., & Bataille, M. (2010). Analyse réflexive et posture coopérative au centre d'une formation universitaire basée sur la recherche-action. *26ème congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU) : Réformes et changements pédagogiques dans l'enseignement supérieur.*, 17-21 Mai 2010, Maroc, Rabat.
- Mias, C., & Lac, M. (2012). Recherche professionnelle, Recherche scientifique : quel statut pour les recherches en Travail Social ? *Pensée plurielle*, 2, 111-123.

- Mias, C., & Piasser, A. (2016). Les représentations professionnelles. In G. Lo Monaco, S. Delouée, & P. Rateau (Éd.), *Les représentations sociales. Théories, méthodes et applications* (p. 319-322). Louvain-La-Neuve: De Boeck.
- Ministère de la Fonction Publique. (2013). *Les droits et les obligations.*, Mis en ligne le 06 septembre 2013. Consulté le 22 février 2016. Accessible sur : <http://www.fonction-publique.gouv.fr/droits-et-obligations>.
- Ministère de la fonction publique. (2013). *Fonctionnaire : un métier ?*, Mis en ligne le 06 juin 2013, consulté le 18 Avril 2017. Accessible sur : <http://www.fonction-publique.gouv.fr/fonctionnaire-metier>.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (1968). *Loi n°68-978 du 12 novembre 1968 dite Edgar Faure d'orientation de l'enseignement supérieur. (JORF 10579)*, Consulté le 15 Janvier 2016. Accessible sur : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000693185&categorieLien=id>.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2010). *Décret du 23 février 2010 relatif à l'emploi de secrétaire général d'établissement public d'enseignement supérieur*, Consulté le 15 Janvier 2016. Accessible sur : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000021868077&categorieLien=id>.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2016). *L'état de l'enseignement supérieur et de la recherche en France. 50 indicateurs*.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (s. d.). *Code de l'éducation*, Consulté le 07 Février 2016. Accessible sur : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20170213>.

- Ministère du budget, des comptes publics de la fonction publique et de la réforme de l'Etat.
(2010). *Répertoire interministériel des métiers de l'Etat. Deuxième édition.*
- Mintzberg, H. (2014). *Structure et dynamique des organisations.* Paris: Eyrolles.
- Moliner, P. (1989). Validation expérimentale de l'hypothèse du noyau central des représentations sociales. *Bulletin de Psychologie*, 41, 759-762.
- Moliner, P. (1996). *Images et représentations sociales : de la théorie des représentations à l'étude des images sociales.* Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Moliner, P. (2001). *La dynamique des représentations sociales. Pourquoi et comment les représentations se transforment-elles ?* Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Moliner, P., & Guimelli, C. (2015). *Les représentations sociales : Fondements historiques et développements récents.* Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Moliner, P., & Martos, A. (2005a). La fonction génératrice de sens du noyau des représentations sociales : une remise en cause ? *Papers on Social Representations*, 14, 3.1-3.12.
- Moliner, P., & Martos, A. (2005b). Une redéfinition des fonctions du noyau des représentations sociales. *Journal International sur les Représentations Sociales*, 2(1), 89-96.
- Moliner, P., Rateau, P., & Cohen-Scali, V. (2002). *Les Représentations sociales : Pratique des études de terrain.* Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Monceau, G. (2003a). Implication et logique institutionnelles. *Analyse de pratique et professionnalité des enseignants. CRDP Basse-Normandie*, 39-47.
- Monceau, G. (2003b). Pratiques socioanalytiques et socio-clinique institutionnelle. *L'Homme et la société*, 147, 11-33.

- Monceau, G. (2008). Entre pratique et institution. L'analyse institutionnelle des pratiques professionnelles. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 41, 145-159.
- Monceau, G. (2010). Analyser ses implications dans l'institution scientifique : une voie alternative. *Estudos e pesquisas em psicologia*, 10(1), 13-30.
- Monceau, G. (2012). *L'analyse institutionnelle des pratiques. Une socio-clinique des tourments institutionnels au Brésil et en France*. Paris: L'Harmattan.
- Monceau, G. (2015). La recherche-action en France : histoire récente et usages actuels. In Les chercheurs ignorants (p. 21-31). Rennes: Presses de l'EHESP.
- Monceau, G. (2017). *Enquêter ou intervenir ?* Nîmes: Champ social Editions.
- Moreno, J.-L. (1934). *Who shall survive ?* Washintgon: DC : Nervous and Mental Diseas Publishing Co.
- Morin, E.-M., & Forest, J. (2007). Promouvoir la santé mentale au travail : donner un sens au travail. *Gestion*, 2(32), 31-36.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Moscovici, S. (1969). Préface. In C. Herzlich, *Santé et maladie. Analyse d'une représentation sociale*. Paris: Mouton.
- Moscovici, S. (1996). *Psychologie des minorités actives*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Moscovici, S. (2004). *La psychanalyse, son image son public*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Moscovici, S. (2008). *Psychologie sociale*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Moscovici, S., & Lage, E. (1976). Studies in social influence. Majority versus minority influence in a group. *European Journal of Social Psychology*, 8, 349-365.

- Moscovici, S., Lage, E., & Naffrechoux, M. (1969). Influence of a consistent minority on the responses of a majority in a color perception. *Sociometry*, 32, 365-379.
- Moser, G. (2010). Innovation, triangulation et recherche de qualité. In E. Masson & E. Michel-Guillou (Éd.), *Les différentes facettes de l'objet en psychologie sociale* (p. 161-168). Paris: L'Harmattan.
- Mulgan, G., & Pulford, L. (2010). *Study on social innovation*. European Union.
- Musselin, C. (2001). *La Longue Marche des universités françaises*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Musselin, C. (2012). Brève histoire des universités. In F. Forest (Éd.), *Les universités en France. Fonctionnement et enjeux* (p. 13-25). Mont-Saint-Aignan: Publications des Universités de Rouen et du Havre.
- Muxel, A. (1996). *Individu et mémoire familiale*. Paris: Nathan.
- Negura, L., & Lavoie, C. (2016). Le travail représenté : diversité, dynamisme et spécificité de sa réalité. In G. Lo Monaco, S. Delouée, & P. Rateau (Éd.), *Les représentations sociales. Théories, méthodes et applications* (p. 299-311). Louvain-la-Neuve: De Boeck.
- Neveu, J.-P., & Thévenet, M. (2002). *L'implication au travail*. Paris: Vuibert.
- Nils, F., & Rimé, B. (2003). L'interview. In S. Moscovici & F. Buschini (Éd.), *Les Méthodes des sciences humaines* (p. 165-185). Paris: Presses Universitaires de France.
- Oberlé, D. (2015). *La dynamique des groupes*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Oberlé, D., & Drozda-Senkowska, E. (2006). Processus orientés vers la tâche versus processus orientés vers le groupe : une vieille distinction toujours fructueuse ? *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 70(2), 63-72.
- Obin, J.-P. (1995). *La face cachée de la formation professionnelle*. Paris: Hachette.

- Oliver de Sardan, J.-P. (2000). Le « je » méthodologique. Implication et explicitation dans l'enquête de terrain. *Revue française de sociologie*, 41(3), 417-445.
- Osty, F., Sainsaulieu, R., & Uhalde, M. (2007). *Les mondes sociaux de l'entreprise. Penser le développement des organisations*. Paris: La Découverte.
- Pagès, M. (2002). *La vie affective des groupes : Esquisse d'une théorie de la relation humaine*. Paris: Dunod.
- Paicheler, G., & Moscovici, S. (2008). Suivismisme et conversion. In S. Moscovici (Éd.), *Psychologie Sociale* (p. 137-164). Paris: Presses Universitaires de France.
- Papinot, C. (2014). *La relation d'enquête comme relation sociale. Epistémologie de la démarche de recherche ethnographique*. Laval: Presses Universitaires de Laval.
- Parfaire. (2016). *Etablissements Enseignement Supérieur, Structure et fonctionnement*. Disponible sur : <http://www.parfaire.fr/sites/default/files/pictures/Guide-parfaire-2016-les-etablissements-d-enseignement-superieur.pdf>.
- Paulré, B. (2016). Les tendances innovatrices des sociétés contemporaines. *Quaderni*, 90, 5-20.
- Penven, A. (2013). *L'ingénierie sociale : Expertise collective et transformation sociale*. Toulouse: Erès.
- Peretti, A., & Ardoino, J. (1998). *Penser l'hétérogène*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Perez-Roux, T. (2016). Transitions professionnelles et transactions identitaires : expériences, épreuves, ouvertures. *Pensée plurielle*, 1(41), 81-93.
- Piaser, A. (1999). *Représentations professionnelles à l'école. Particularités selon le statut : enseignant, inspecteur*. (thèse de doctorat non publiée). Université Toulouse II Le Mirail, Toulouse.
- Piaser, A. (2014a). Identité professionnelle. In A. Jorro (Éd.), *Dictionnaires des concepts de la professionnalisation* (p. 155-159). Louvain-la-Neuve: De Boeck.

- Piaser, A. (2014b). Représentations professionnelles. In A. Jorro (Éd.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 273-276). Louvain-la-Neuve: De Boeck.
- Piaser, A., & Bataille, M. (2013). Of contextualised use of « social » and « professional ». In M. Chaib, B. Danermark, & S. Selander (Éd.), *Social Representations and Transformation of Knowledge* (p. 44-54). London: Routledge.
- Piaser, A., & Ratinaud, P. (2010). Pensée sociale, pensée professionnelle : une approche singulière en Sciences de l'Éducation. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 23, 7-14.
- Pinto, I., & Marques, J.-M. (2008). L'Effet Brebis Galeuses : réactions à la déviance en contextes entre groupes. *Revue électronique de Psychologie Sociale*, 3, 25-39.
- Postic, M. (1986). De quelques problèmes méthodologiques posés par le suivi de l'innovation. *Les Sciences de l'éducation*, 3, 3-25.
- Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (2007). *Epistémologie et instrumentation en Sciences Humaines*. Wavre: Mardaga.
- Ratinaud, P. (2014). IRaMuTeQ (Interface de R pour les analyses multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires) (Version 0.7 alpha 2).
- Ratinaud, P. (2016). Etude d'un large corpus textuel avec IRaMuTeQ : Twitter et le hashtag mariagepourtous. In G. Lo Monaco, S. Delouée, & P. Rateau (Éd.), *Les représentations sociales. Théories, méthodes et applications* (p. 107-111). Louvain-La-Neuve: De Boeck.
- Reinert, M. (1993). Les « mondes lexicaux » et leur « logique » à travers l'analyse statistique d'un corpus de récits de cauchemars. *Langage et société*, 66, 5-39.
- Rey, A. (2016). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris: Le Robert.

- Ric, F. (1996). L'impuissance acquise (learned helplessness) chez l'être humain : une présentation théorique. *L'année psychologique*, 96(4), 677-702.
- Richez-Battesti, N., Petrella, F., & Vallade, D. (2012). L'innovation sociale, une notion aux usages pluriels : quels enjeux et défis pour l'analyse ? *Innovations*, 38(2), 15-36.
- Richez-Battesti, N., & Vallade, D. (2012). Editorial. Innovation sociale, normalisation et régulation. *Innovations*, 38(2), 5-13.
- Rotter, J.-B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs. General and Applied.*, 80(1), 1-28.
- Rouban, L. (2009). *La fonction publique*. Paris: La Découverte.
- Rouquette, M.-L. (1998). *La communication sociale*. Paris: Dunod.
- Rouquette, M.-L. (2000). Représentations et pratiques sociales : une analyse théorique. In C. Garnier & M.-L. Rouquette (Éd.), *Représentations sociales et éducation* (p. 133-142). Montreal, Quebec: Editions nouvelles.
- Rouquette, M.-L. (2009). *La pensée sociale : Perspectives fondamentales et recherches appliquées*. Ramonville Saint-Agne: Erès.
- Rouquette, M.-L., & Rateau, P. (1998). *Introduction à l'étude des représentations sociales*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Roussiau, N., & Bonardi, C. (2001). *Les Représentations sociales : Etat des lieux et perspectives*. Sprimont: Mardaga.
- Roy, M., & Prevost, P. (2013). La recherche-action : origines, caractéristiques et implications de son utilisation dans les sciences de gestion. *Recherches qualitatives*, 32(2), 129-151.
- Sainsaulieu, R. (1977). *L'identité au travail*. Paris: Presses de Sciences Po.
- Saint-Martin, C., Pilotti, A., & Valentim, S. (2014). La réflexivité chez le Doctorant-Praticien-Chercheur. Une situation de Liminalité. *¿ Interrogations ?*, 19, Mis en ligne

en décembre 2014, consulté le 12 décembre 2016. Accessible sur : <http://www.revue-interrogations.org/La-reflexivite-chez-le-Doctorant>.

Salmaso, P., & Pombeni, L. (1986). Le concept de travail. In W. Doise & A. Palmonari, *L'étude des représentations sociales* (p. 196-205). Lausanne: Delachaux & Niestle.

Savoie-Zjac, L. (2001). La recherche en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. In M. Anadon (Éd.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 15-49). Québec: Presses de l'Université de Laval.

Schumpeter, J. A. (1935). *Théorie de l'évolution économique*. Paris: Dalloz.

Seibel, C. (1988). Le statut scientifique de la recherche-action. In M.-A. Hugon & C. Seibel, *Recherches impliquées, recherches-action : le cas de l'éducation* (p. 57-74). Bruxelles: De Boeck.

Seligman, M. (1975). *Helplessness : on depression, development and death*. San Francisco: Freeman.

Sen, A. (1993). *Inequality reexamined*. New York Oxford: Russel sage fondation, Clarendon Press.

Sherif, M. (1935). A study of some factors in perceptions. *Archives of Psychology*, 187, 17-22.

South London and Maudsley NHS Foundation Trust and South West London, & South West London and St George's Mental Health NHS Trust. (2010). *Recovery is for All. Hope, Agency and Opportunity in Psychiatry. A Position Statement by Consultant Psychiatrists*. London: SLAM/SWLSTG.

Taboada-Leonetti, I. (2013). Stratégies identitaires et minorités : le point de vue du sociologue. In C. Camilleri, J. Kastersztein, L. Malewska-Peyre, I. Taboada-Leonetti, & A. Vasquez (Éd.), *Stratégies identitaires* (p. 43-83). Paris: Presses Universitaires de France.

- Tajfel, H. (1972). La catégorisation sociale. In S. Moscovici (Éd.), *Introduction à la psychologie sociale* (p. 272-302). Paris: Larousse.
- Thievenaz, J. (2017). *De l'étonnement à l'apprentissage. Enquêter pour mieux comprendre*. Louvain-la-Neuve: De Boeck.
- Thirion, A.-M. (1981). La recherche-action : un analyseur des politiques et des pratiques éducatives. *Revue de l'institut de sociologie*, 3, 645-655.
- Thomas, Y. (1995). *Histoire de l'administration*. Paris: La Découverte.
- Thomas-Bion, F. (2010). *Le Guide de l'enseignement supérieur et de la recherche*. Paris: Agora Education.
- Thuillier, G. (1967). *Témoins de l'administration : De Saint-Just à Marx*. Paris: Berger-Levrault.
- Toczek, M.-C. (2009). *Les situations d'enseignement : un programme de recherches centré sur l'analyse des déterminants et des impacts* (Habilitation à Diriger des Recherches non publiée). Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand.
- Trinquier, M.-P. (2010). *Enseignement, représentations et pratiques. Confronter le sociocognitif au pragmatique : continuités et ruptures d'une relation* (Habilitation à Diriger des Recherches non publiée). Université Toulouse II Le Mirail, Toulouse.
- Université Toulouse Jean Jaurès. (2013). *Dossier de Presse : reconstruction intégrale du campus*.
- Université Toulouse Jean Jaurès. (2016). *Bilan social de 2014*.
- Vallet, O. (1995). *Administration et pouvoir*. Paris: Flammarion.
- Vergès, P. (1992). L'évocation de l'argent : une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation. *Bulletin de Psychologie*, 45, 203-209.

- Vidaller, V. (2007). Le travail, une représentation sociale en transformation. *Congrès international de l'AREF (Actualité de la Recherche en Education et en Formation)*, 28-31 Aout, Strasbourg.
- Vigarello, G. (1994). Discipline et sous-discipline en sciences de l'éducation. In P. Clanché, A. Jeannel, & É. Debarbieux (Éd.), *25 ans de sciences de l'éducation* (p. 77-88). Paris: AECSE.
- Villalba, B. (2008). L'impossible extériorité du chercheur face à la crise écologique. In M. Galochet, J. Longuépée, V. Morel, & O. Petit, *L'environnement : discours et pratiques interdisciplinaires* (p. 115-136). Arras: Artois Presses Universitaires.
- Wieviorka, M. (2013). Le travail aujourd'hui. L'hypothèse de la reconnaissance. *La nouvelle revue du travail*, 2, Mis en ligne le 30 mars 2013, consulté le 01 mai 2017 sur <http://nrt.revues.org/687>.
- Winnicott, D. W. (1975). *Jeu et réalité*. Paris: Gallimard.
- Winnicott, D. W. (1981). *L'Enfant et sa Famille*. Paris: Payot.

Tables des illustrations

Table des figures

| | |
|--|-----|
| Figure 1: Organisation schématique d'une UFR..... | 72 |
| Figure 2: Les cinq parties de base d'une organisation (Mintzberg, 2014, p. 37)..... | 74 |
| Figure 3 : Chronologie de la création des différentes UFR de l'université de Toulouse II..... | 80 |
| Figure 4 : Dualité de l'identité sociale : identité pour autrui <i>versus</i> pour soi | 120 |
| Figure 5 : Six types d'identités collectives au travail (Osty & al., 2007, p. 223) | 122 |
| Figure 6 : Articulation entre les postures agent-acteur-auteur et le concept de contrôle (Mias, 1998, p. 141)..... | 131 |
| Figure 7 : Schématisation de l'interdépendance du système de l'implication professionnelle (Mias, 1998, p. 143) | 133 |
| Figure 8 : Hiérarchisation des cognitions sociales et implication (Mias, 2005c, p. 118)..... | 136 |
| Figure 9 : Coexistence de deux ordres de représentations d'après Piasser et Bataille (2013).. | 149 |
| Figure 10 : Dynamique des pratiques et des représentations sociales (Flament, 2011, p. 62) | 155 |
| Figure 11 : L'engagement dans l'innovation comme stratégie identitaire (d'après Kaddouri, 1999, p. 109)..... | 171 |
| Figure 12 : Du passage des représentations sociales aux représentations professionnelles (Piasser et Bataille, 2013) | 173 |
| Figure 13 : Chronologie des différents temps d'entretiens | 187 |
| Figure 14 : Outil de recueil des évocations libres et hiérarchisées lors des entretiens..... | 192 |
| Figure 15 : Dendrogramme CHD temps 1..... | 210 |
| Figure 16 : Dendrogramme CHD temps 2..... | 210 |
| Figure 17 : Analyse de similitude de la classe "le cœur des missions" au temps 1..... | 224 |
| Figure 18 : Analyse de similitude de la classe "le cœur des missions" au temps 2..... | 224 |
| Figure 19 : Analyse de similitude de la classe "le quotidien" temps 1..... | 229 |
| Figure 20 : Analyse de similitude de la classe "au quotidien" temps 2..... | 229 |
| Figure 21 : Spécificités de l'expression de la thématique "le quotidien" entre les temps 1 et 2 | 231 |
| Figure 22 : Hiérarchisation pyramidale et statutaire des composantes de l'université | 232 |
| Figure 23 : Exprimer son travail, identité pour soi <i>versus</i> identité pour autrui..... | 236 |
| Figure 24 : Analyse de similitude de la classe "espaces et identités" au temps 1 | 240 |

| | |
|--|-----|
| Figure 25 : Analyse de similitude de la classe "espaces et identités" au temps 2 | 240 |
| Figure 26 : Endogroupe et sous-groupe..... | 257 |
| Figure 27 : Endogroupe et hors-groupe..... | 257 |
| Figure 28 : Analyse de similitude temps 1 pour la RP de l'objet « votre travail » | 279 |
| Figure 29 : Analyse de similitude temps 2 pour la RP de l'objet « votre travail » | 279 |
| Figure 30 : Innovation, R-A et processus de professionnalisation appréhendés par les transformations implicationnelle, représentationnelle et identitaire..... | 331 |

Table des tableaux

| | |
|---|-----|
| Tableau 1 : Corps et catégories pour les personnels ITRF et AENES | 63 |
| Tableau 2 : Types de configurations structurelles et composantes clés de l'organisation (selon Mintzberg, 2014) | 74 |
| Tableau 3 : UFR de l'UT2J et départements rattachés | 78 |
| Tableau 4 : Calendrier des actions mises en place dans la démarche innovante et leur contenu | 87 |
| Tableau 5 : Effets de l'influence minoritaire selon le style de comportement de la minorité (consistante <i>versus</i> inconsistante) selon l'expérience de Moscovici, Lage et Naffrechoux (1969) | 110 |
| Tableau 6 : Configurations identitaires selon Dubar (Piasser, 2014, p. 156) | 121 |
| Tableau 7 : Nombre de professionnels engagés dans la démarche par composante lors des réunions de présentation | 179 |
| Tableau 8 : Synthèse des grilles d'entretiens | 191 |
| Tableau 9 : Tableau d'analyse prototypique d'après Vergès (1992) | 201 |
| Tableau 10 : Les différents types de regroupements en fonction des dimensions individuelle ou collective des actions mises en place..... | 265 |
| Tableau 11 : Tableau de l'analyse prototypique des mots recueillis au temps 1 à partir du mot inducteur : "votre travail" | 274 |
| Tableau 12 : Tableau de l'analyse prototypique des mots recueillis au temps 2 à partir du mot inducteur : "votre travail" | 275 |
| Tableau 13 : Synthèse de la dynamique implicationnelles entre les deux temps de recueil .. | 285 |

Table des graphiques

| | |
|---|-----|
| Graphique 1: Répartition par filières des personnels non-enseignants en 2014-2015 | 64 |
| Graphique 2 : Répartition emplois BIATSS de l'UT2J en 2014 | 65 |
| Graphique 3 : Part des personnels enseignants / BIATSS exerçant à l'UT2J (2014) | 65 |
| Graphique 4 : Répartition des BIATSS de l'UT2J par catégories A - B - C en 2014..... | 65 |
| Graphique 5 : Part des emplois BIATSS de l'UT2J titulaires et non titulaires en 2014..... | 65 |
| Graphique 6 : Poids de l'UFR SES par rapport aux autres UFR de l'UT2J (en %) | 82 |
| Graphique 7 : Répartition des BIATSS de l'UFR SES selon les catégories A, B ou C | 82 |
| Graphique 8 : Représentation graphique de la courbe épidémiologique..... | 103 |
| Graphique 9 : Courbe de participants à la démarche innovante | 180 |
| Graphique 10: Taux de participation moyen aux rencontres mensuelles de la démarche selon les composantes de l'UFR..... | 181 |
| Graphique 11 : Nombre de participants aux entretiens en fonction des catégories A-B-C.... | 196 |
| Graphique 12 : Taux de participation aux entretiens selon les composantes de l'UFR..... | 197 |
| Graphique 13 : Répartition du nombre de participants aux entretiens des temps 1 et 2 en fonction de leur participation ou de leur non participation à la démarche | 198 |
| Graphique 14 : Nombre de participants aux temps de restitution selon la participation aux entretiens de recherche | 296 |

Table des photos

| | |
|---|-----|
| Photo 1 : Activité autour de l'expression "bien-être au travail", seconde réunion de présentation..... | 178 |
| Photo 2 : Activité autour de l'expression "bien-être au travail", première réunion de présentation..... | 178 |

Table des matières

1 CHAPITRE 1 : EPISTÉMOLOGIE DE LA RECHERCHE : VERS UNE APPROCHE ARTICULÉE DE L'HÉTÉROGÈNE 15

| | |
|--|----|
| 1.1 APPROCHE MULTIREFERENTIELLE, INTERDISCIPLINARITE ET STRATEGIES DE TRIANGULATION EN SCIENCES DE L'EDUCATION : UNE NECESSAIRE ARTICULATION DE L'HETEROGENE | 16 |
| 1.1.1 <i>La multiréférentialité : rupture épistémologique fondée sur la prise en compte du complexe</i> | 17 |
| 1.1.2 <i>Approche interdisciplinaire en sciences de l'éducation</i> | 18 |
| 1.1.2.1 Psychologie sociale en sciences de l'éducation..... | 18 |
| 1.1.2.2 Dialogue entre la psychologie sociale et les sciences de l'éducation autour de la professionnalisation..... | 20 |
| 1.1.3 <i>Articuler l'hétérogène par des stratégies de triangulation</i> | 22 |
| 1.2 EPISTEMOLOGIE DE LA RECHERCHE-ACTION | 25 |
| 1.2.1 <i>La recherche-action appréhendée en tant que démarche de recherche</i> | 26 |
| 1.2.2 <i>Recherche-action, dialogisme et rupture épistémologique</i> | 27 |
| 1.2.3 <i>Recherche-action et hétérogénéité des acteurs : vers un processus de co-construction</i> ... | 29 |
| 1.2.3.1 Multi-culturalité professionnelle et articulation de différents « langages » | 29 |
| 1.2.3.2 Une démarche participative et une coopération vers laquelle tendre | 31 |
| 1.2.4 <i>Recherche-action et changement dans une perspective lewinienne</i> | 33 |
| 1.2.4.1 Le groupe comme entité dynamique « portier » du changement | 34 |
| 1.2.4.2 Engagement comportemental, primat de l'action et changement | 36 |
| 1.3 L'ANALYSE DE L'IMPLICATION DU CHERCHEUR COMME MOYEN DE PRODUCTION DE CONNAISSANCES..... | 38 |
| 1.3.1 <i>Quelques éléments (auto)biographiques concourant à la compréhension, l'explicitation et à la distanciation</i> | 41 |
| 1.3.2 <i>La question de la double posture chercheur-praticien</i> | 45 |
| 1.3.2.1 Lorsque le chercheur investit le terrain où s'éprouve sa propre professionnalisation... .. | 46 |
| 1.3.2.2 Lorsque la place de chercheur questionne celle de praticien et réciproquement..... | 47 |
| 1.3.2.3 Un rapport ambivalent avec les praticiens de la recherche : entre rapport proximal et distal | 49 |
| 1.3.2.4 La place d'ATER comme espace transitoire facilitant et légitimant le « dire »..... | 50 |
| 1.4 ELEMENTS DE SYNTHESE..... | 51 |

2 CHAPITRE 2 : CONTEXTE(S) DE LA RECHERCHE : ENTRE PERSPECTIVES HISTORIQUES D'UN CONTEXTE MOUVANT ET MISE EN PLACE D'UNE DÉMARCHÉ INNOVANTE 55

| | |
|--|----|
| 2.1 ELEMENTS DE COMPREHENSION RELATIFS AU CONTEXTE SOCIAL : LA FONCTION PUBLIQUE ET L'ADMINISTRATION PUBLIQUE | 55 |
| 2.1.1 <i>Histoire de la fonction publique</i> | 55 |
| 2.1.1.1 Des lointaines origines de la fonction publique... .. | 55 |
| 2.1.1.2 ...A l'élaboration du statut général de la fonction publique | 57 |
| 2.1.2 <i>Héritage de la fonction publique, entre gestion autoritaire, responsabilité des agents et hiérarchisation des statuts : du « fonctionnaire sujet » au « fonctionnaire citoyen »</i> | 59 |
| 2.2 ZOOM SUR LA COMPLEXITE DE L'ADMINISTRATION UNIVERSITAIRE..... | 61 |
| 2.2.1 <i>L'hétérogénéité des professionnels administratifs exerçant à l'université</i> | 61 |
| 2.2.2 <i>Quelques chiffres clés à l'échelle nationale et locale</i> | 64 |
| 2.2.3 <i>La gouvernance des universités</i> | 66 |
| 2.2.3.1 Les organes centraux..... | 67 |
| 2.2.3.2 Les composantes opérationnelles : focale sur les Unités de Formation et de Recherche..... | 69 |

| | | |
|---------|--|----|
| 2.2.3.3 | Quelques éléments historiques concourant à la compréhension de l'organisation contemporaine des UFR..... | 69 |
| 2.2.3.4 | Fonctionnement et organisation actuels des UFR..... | 70 |
| 2.2.4 | <i>L'université comme bureaucratie professionnelle</i> | 73 |
| 2.3 | RECADRAGE SUR LE CONTEXTE SPECIFIQUE DE CETTE RECHERCHE-ACTION..... | 77 |
| 2.3.1 | <i>L'UFR Sciences Espaces et Sociétés (SES)</i> | 79 |
| 2.3.1.1 | Les étapes clés de la construction de l'UFR SES..... | 79 |
| 2.3.1.2 | Caractérisations actuelles de l'UFR SES..... | 81 |
| 2.3.2 | <i>D'un contexte de reconstruction... à l'émergence d'un contexte favorable à la mise en place d'innovations</i> | 83 |
| 2.3.3 | <i>...Vers la mise en place d'une démarche participative</i> | 84 |
| 2.3.4 | <i>L'inscription de la démarche dans une recherche-action</i> | 87 |
| 2.4 | ELEMENTS DE SYNTHESE..... | 89 |

| | | |
|----------|---|-----------|
| 3 | CHAPITRE 3 : PARTIE THÉORIQUE : INNOVATION, IMPLICATION PROFESSIONNELLE, REPRÉSENTATIONS SOCIALES ET PROFESSIONNELLES..... | 93 |
|----------|---|-----------|

| | | |
|-------------|--|-----|
| 3.1 | L'INNOVATION..... | 93 |
| 3.1.1 | <i>L'innovation : un objet polymorphe, des définitions disparates</i> | 94 |
| 3.1.1.1 | Détour étymologique et éléments de définitions..... | 94 |
| 3.1.1.2 | Esquisse d'une histoire de l'innovation..... | 96 |
| 3.1.2 | <i>La double fonction de régulation et de contestation de l'innovation</i> | 100 |
| 3.1.3 | <i>L'innovation abordée à travers des modèles de processus de changement différents</i> | 102 |
| 3.1.3.1 | Le modèle Recherche & Développement..... | 102 |
| 3.1.3.2 | Le modèle de l'interaction sociale..... | 102 |
| 3.1.3.3 | Le modèle de résolution de problème..... | 104 |
| 3.1.3.4 | Innovation et recherche-action..... | 106 |
| 3.1.4 | <i>La question de l'appropriation : approche psychosociale et influence minoritaire</i> | 107 |
| 3.1.4.1 | De quelle minorité s'agit-il ?..... | 108 |
| 3.1.4.2 | Appropriation et conflit..... | 109 |
| 3.1.5 | <i>Synthèse : de quelle innovation parle-t-on dans cette recherche ?</i> | 111 |
| 3.2 | L'IMPLICATION PROFESSIONNELLE..... | 112 |
| 3.2.1 | <i>L'implication professionnelle appréhendée par le registre de la complexité et de l'intériorité</i> | 113 |
| 3.2.2 | <i>Structuration ternaire de l'implication professionnelle : sens, repères, sentiment de contrôle</i> | 114 |
| 3.2.2.1 | Le sens (S)..... | 115 |
| 3.2.2.2 | Les repères (R)..... | 116 |
| 3.2.2.2.1 | Histoire de la profession et patrimoine mémoriel..... | 117 |
| 3.2.2.2.2 | Identité professionnelle..... | 118 |
| 3.2.2.2.2.1 | L'identité comme articulation de l'individuel et du social..... | 118 |
| 3.2.2.2.2.2 | Différentes typologies de configurations identitaires au travail..... | 120 |
| 3.2.2.2.2.3 | Individu et identités plurielles..... | 125 |
| 3.2.2.2.3 | Représentations professionnelles..... | 127 |
| 3.2.2.3 | Le sentiment de contrôle (C)..... | 128 |
| 3.2.3 | <i>De l'interdépendance des dimensions du triptyque à l'expression de natures différenciées de l'implication professionnelle</i> | 132 |
| 3.2.3.1 | Expression active versus passive de l'implication professionnelle..... | 134 |
| 3.2.4 | <i>L'implication professionnelle comme système dynamique</i> | 135 |
| 3.2.5 | <i>L'implication professionnelle comme système surplombant</i> | 135 |
| 3.3 | DES REPRESENTATIONS SOCIALES AUX REPRESENTATIONS PROFESSIONNELLES..... | 137 |
| 3.3.1 | <i>Quelques repères socio-historiques</i> | 137 |
| 3.3.2 | <i>Les représentations sociales appréhendées comme une forme de connaissance sociocognitive et contextualisée</i> | 141 |
| 3.3.3 | <i>Différentes approches dans l'étude des représentations sociales</i> | 143 |
| 3.3.3.1 | L'approche sociogénétique (Moscovici)..... | 143 |

| | | |
|-----------|---|-----|
| 3.3.3.1.1 | L'objectivation | 144 |
| 3.3.3.1.2 | L'ancrage..... | 144 |
| 3.3.3.2 | L'approche structurale (Abric)..... | 145 |
| 3.3.3.2.1 | Le système central | 145 |
| 3.3.3.2.2 | Le système périphérique..... | 146 |
| 3.3.3.2.3 | Une hypothèse alternative : remise en cause de la fonction génératrice de sens du noyau central | 147 |
| 3.3.3.3 | L'approche sociodynamique (Doise) | 147 |
| 3.3.4 | <i>Les représentations professionnelles</i> | 148 |
| 3.3.4.1 | Définitions et spécificités des représentations professionnelles..... | 148 |
| 3.3.4.2 | Eclairage sur le choix de l'objet de représentation « votre travail » | 150 |
| 3.3.4.3 | Caractéristiques et fonctions des représentations professionnelles | 151 |
| 3.3.5 | <i>La dynamique des représentations</i> | 152 |
| 3.3.5.1 | La phase d'émergence (genèse) | 152 |
| 3.3.5.2 | La phase de stabilité | 153 |
| 3.3.5.3 | La phase de transformation | 153 |
| 3.3.6 | <i>Facteurs d'influence de la dynamique représentationnelle</i> | 154 |
| 3.3.6.1 | Le rôle des pratiques sur la transformation des représentations sociales | 155 |
| 3.3.6.2 | Illustrations empiriques de l'interaction entre représentations et pratiques sociales..... | 156 |
| 3.4 | ELEMENTS DE SYNTHESE..... | 157 |

| | | |
|----------|---|------------|
| 4 | CHAPITRE 4 : PROBLÉMATISATION ET OPÉRATIONNALISATION DE LA RECHERCHE | 161 |
|----------|---|------------|

| | | |
|-----------|--|-----|
| 4.1 | PROBLEMATISATION DE LA RECHERCHE | 161 |
| 4.1.1 | <i>Innovation et administration : un paradoxe à dépasser</i> | 162 |
| 4.1.2 | <i>Innovation et institution : innover dans et avec l'institution en vue de la contester</i> | 165 |
| 4.1.3 | <i>Innovation, dynamiques implicationnelle et représentationnelle</i> | 166 |
| 4.1.3.1 | Innovation et dynamique de l'implication professionnelle | 166 |
| 4.1.3.2 | Innovation et dynamique des représentations professionnelles..... | 167 |
| 4.1.4 | <i>Innovation et stratégies identitaires</i> | 169 |
| 4.1.5 | <i>Innovation et processus de professionnalisation : une piste à explorer</i> | 172 |
| 4.2 | OPERATIONNALISATION DE LA RECHERCHE | 174 |
| 4.2.1 | <i>Engager à la participation, entrer dans un processus d'autorisation</i> | 174 |
| 4.2.1.1 | Retour sur les soubassements conceptuels et épistémologiques de l'engagement comportemental et de la communication engageante..... | 174 |
| 4.2.1.2 | Opérationnalisation de l'outil « communication engageante » lors de la présentation de la démarche..... | 176 |
| 4.2.1.3 | Résultats en termes d'engagement et de participation | 179 |
| 4.2.2 | <i>Etudier les dynamiques de l'implication professionnelle, des représentations professionnelles et de l'identité professionnelle à travers une étude diachronique</i> | 183 |
| 4.2.2.1 | L'entretien comme outil privilégié de recueil de données | 184 |
| 4.2.2.2 | Protocole d'entretien en deux temps pour une étude diachronique..... | 187 |
| 4.2.2.2.1 | Présentation des grilles d'entretiens | 188 |
| 4.2.2.2.2 | Outil de recueil des représentations professionnelles : les évocations libres et hiérarchisées..... | 192 |
| 4.2.2.2.3 | Éléments de présentation du contexte de recueil de données..... | 194 |
| 4.2.2.2.4 | Présentation de la population ayant participé aux différents entretiens | 196 |
| 4.2.3 | <i>Présentation des outils d'analyse des données</i> | 198 |
| 4.2.3.1 | Analyses multidimensionnelles : la Classification Hiérarchique Descendante..... | 199 |
| 4.2.3.2 | Repérer le contenu et la structure des représentations professionnelles : analyses prototypes | 201 |
| 4.2.3.3 | Analyse de similitude | 202 |
| 4.3 | ELEMENTS DE SYNTHESE..... | 203 |

| | |
|--|------------|
| 5 CHAPITRE 5 : ÉTUDIER LES DYNAMIQUES IMPLICATIONNELLE, REPRÉSENTATIONNELLE ET IDENTITAIRE À TRAVERS UNE ÉTUDE DIACHRONIQUE | 207 |
|--|------------|

| | | |
|---------|--|-----|
| 5.1 | VUE D'ENSEMBLE : PRESENTATION DES RESULTATS OBTENUS SUITE AUX CLASSIFICATIONS HIERARCHIQUES DESCENDANTES (CHD) | 207 |
| 5.2 | ANALYSES DES DIFFERENTES CLASSES DE DISCOURS | 215 |
| 5.2.1 | <i>Parcours et entrée à l'université</i> | 215 |
| 5.2.1.1 | Des parcours hétérogènes : entre aspirations initiales et réalités d'insertion | 216 |
| 5.2.1.2 | Pourquoi l'université ? Entre choix délibérés et circonstances | 218 |
| 5.2.1.3 | Eclairage par une focale sur les dimensions SRC | 220 |
| 5.2.2 | <i>Le cœur des missions</i> | 221 |
| 5.2.2.1 | Des missions dirigées vers un public spécifique : l'étudiant..... | 221 |
| 5.2.2.2 | Des activités cadencées par le calendrier universitaire | 222 |
| 5.2.2.3 | Le paradoxe de l'activité : entre répétition, redondance et variété..... | 222 |
| 5.2.2.4 | Spécificités relatives au contexte d'énonciation..... | 223 |
| 5.2.2.5 | Eclairage par une focale sur les dimensions SRC | 225 |
| 5.2.3 | <i>Le quotidien</i> | 226 |
| 5.2.3.1 | Un quotidien exprimé à travers des pratiques professionnelles récurrentes et habituelles..... | 226 |
| 5.2.3.2 | Spécificités du temps 1 : un quotidien exprimé à travers des pratiques relationnelles inscrites hors de l'activité professionnelle formelle..... | 227 |
| 5.2.3.3 | Spécificités du temps 2 : absence de pratiques relationnelles | 227 |
| 5.2.3.4 | Eclairage par une focale sur les dimensions SRC | 230 |
| 5.2.4 | <i>Espaces et identités</i> | 231 |
| 5.2.4.1 | Une organisation pyramidale..... | 232 |
| 5.2.4.2 | Se définir et se situer professionnellement dans des collectifs pluriels (identité pour soi) | 233 |
| 5.2.4.3 | La difficulté d'exprimer son travail à l'externe (identité pour autrui) | 234 |
| 5.2.4.4 | Eclairage du lien entre espaces et identités par une approche en psychologie sociale de l'environnement..... | 236 |
| 5.2.4.5 | Spécificités du temps 1 : mise en avant des aspects socio-affectifs du travail..... | 237 |
| 5.2.4.6 | Spécificité du temps 2 : mise en avant des aspects fonctionnels du travail..... | 238 |
| 5.2.4.7 | Eclairage par une focale sur les dimensions SRC | 238 |
| 5.2.5 | <i>De "Mendi" vers l'expression d'un idéal professionnel</i> | 241 |
| 5.2.5.1 | Des facteurs d'épanouissement actés | 241 |
| 5.2.5.2 | De la démarche "Mendi"..... | 243 |
| 5.2.5.3 | ...vers l'expression d'un idéal professionnel | 246 |
| 5.2.5.4 | Eclairage par une focale sur les dimensions SRC | 247 |
| 5.2.6 | <i>Expression du travail ancrée dans une réalité vécue</i> | 248 |
| 5.2.6.1 | L'épanouissement au travail : un « bien grand mot » ! | 249 |
| 5.2.6.2 | Des facteurs de satisfaction professionnelle..... | 250 |
| 5.2.6.3 | Des facteurs d'insatisfaction professionnelle | 250 |
| 5.2.6.4 | Eclairage par une focale sur les dimensions SRC | 251 |
| 5.2.7 | <i>L'innovation et le double mouvement du changement et de l'inertie</i> | 252 |
| 5.2.7.1 | Différents niveaux de résistance au changement..... | 252 |
| 5.2.7.2 | La confrontation entre le désir de changement et l'inertie vécue comme source de tension | 255 |
| 5.2.7.3 | Eclairage par une focale sur les dimensions SRC | 255 |
| 5.2.8 | <i>Préalables à l'analyse des classes 1 et 6 : endogroupe, exogroupe, hors-groupe</i> | 256 |
| 5.2.9 | <i>Le groupe comme espace d'intégration</i> | 258 |
| 5.2.9.1 | La participation à la démarche comme comportement normatif..... | 258 |
| 5.2.9.2 | Des valeurs partagées et la poursuite de buts communs..... | 259 |
| 5.2.9.3 | La construction de codes et de rites propres au groupe..... | 259 |
| 5.2.9.4 | Des relations affinitaires importantes dépassant le seul cadre de la démarche | 259 |

| | | |
|----------|---|-----|
| 5.2.9.5 | Un groupe cohésif | 260 |
| 5.2.9.6 | La volonté de maintenir et d'entretenir l'existence du groupe en se projetant..... | 263 |
| 5.2.9.7 | Éléments de synthèse : le groupe, entre espace de réalisation individuelle ou collective | 263 |
| 5.2.9.8 | Eclairage par une focale sur les dimensions SRC | 266 |
| 5.2.10 | <i>Le groupe comme espace de différenciation</i> | 267 |
| 5.2.10.1 | Accentuation de l'homogénéité du hors-groupe et de l'hétérogénéité de l'endo-groupe | 267 |
| 5.2.10.2 | Des liens resserrés entre les participants et une mise à distance des non-participants .. | 268 |
| 5.2.10.3 | De la déception vis-à-vis d'une participation partielle à la démarche..... | 268 |
| 5.2.10.4 | ...A la recherche d'explications | 269 |
| 5.2.10.5 | ...Vers un essoufflement des forces ? | 271 |
| 5.2.10.6 | Pour la recherche de solutions fédératrices | 271 |
| 5.2.10.7 | Eclairage par une focale sur les dimensions SRC | 272 |
| 5.3 | ZOOM SUR LA REPRESENTATION PROFESSIONNELLE DE LEUR TRAVAIL..... | 273 |
| 5.3.1 | <i>Représentation professionnelle de leur travail : résultats des analyses prototypiques</i> .. | 273 |
| 5.3.1.1 | Analyse prototypique des résultats du temps 1 | 273 |
| 5.3.1.2 | Analyse prototypique des résultats du temps 2 | 275 |
| 5.3.2 | <i>Représentation professionnelle de leur travail : résultats des analyses de similitude</i> | 278 |
| 5.3.3 | <i>Analyse de la dynamique représentationnelle : vers une revendication identitaire</i> | 280 |
| 5.4 | SYNTHESE DES DYNAMIQUES IMPLICATIONNELLE, REPRESENTATIONNELLE ET IDENTITAIRE REPEREES..... | 283 |

| | |
|--|------------|
| 6 CHAPITRE 6 : RESTITUTION COLLECTIVE DES RÉSULTATS INTÉGRÉE À LA DÉMARCHE DE RECHERCHE-ACTION..... | 291 |
|--|------------|

| | | |
|-----------|---|-----|
| 6.1 | POSTULATS EPISTEMOLOGIQUES DE LA RESTITUTION INVESTIGANTE : ENTRE VISEES PRAXEOLOGIQUE ET HEURISTIQUE | 291 |
| 6.2 | PRESENTATION DES CONDITIONS DE MISES EN ŒUVRE DES RESTITUTIONS | 294 |
| 6.3 | ANALYSE DU TRAVAIL DE REFLEXIVITE PROVOQUE PAR LES PRATIQUES RESTITUTIVES ... | 296 |
| 6.3.1 | <i>Analyse de la restitution des thématiques ayant émergé des différents temps d'entretiens</i> .. | 297 |
| 6.3.1.1 | Recherche d'explications d'ensemble des variations repérées entre les deux temps d'entretiens..... | 297 |
| 6.3.1.2 | Focale sur les thématiques de l'analyse présentée | 299 |
| 6.3.1.2.1 | Absence d'expression de la dimension relationnelle au temps 2 | 299 |
| 6.3.1.2.2 | Centration sur l'étudiant et expression d'un sentiment de valorisation au temps 2 .. | 300 |
| 6.3.1.2.3 | Parcours et formation | 301 |
| 6.3.1.2.4 | L'expression d'une distinction entre l'UFR et les départements | 302 |
| 6.3.1.2.5 | La difficile expression de son travail vers l'externe..... | 304 |
| 6.3.1.2.6 | L'idéal professionnel questionné..... | 304 |
| 6.3.1.2.7 | La problématique de l'accueil ? | 305 |
| 6.3.2 | <i>Analyse de la restitution concernant les évocations libres et hiérarchisées</i> | 306 |
| 6.3.2.1 | La professionnalisation | 307 |
| 6.3.2.2 | La question de la non-reconnaissance professionnelle et celle de la valorisation du travail | 309 |
| 6.3.2.3 | La démobilisation au sein de la démarche..... | 309 |
| 6.4 | ELEMENTS DE SYNTHESE..... | 312 |

| | |
|--|------------|
| 7 CHAPITRE 7 : DISCUSSIONS AUTOUR DE LA PROFESSIONNALISATION, DES ESPACES TRANSITIONNELS ET DE L'ÉMANCIPATION | 317 |
|--|------------|

| | | |
|-------|---|-----|
| 7.1 | LA DEMARCHE PARTICIPATIVE ET INNOVANTE CO-CONSTRUITE DANS LE CADRE D'UNE RECHERCHE-ACTION COMME UN ESPACE TRANSITIONNEL | 318 |
| 7.1.1 | <i>L'espace transitionnel comme espace d'entre-deux permettant le passage vers</i> | 318 |

| | | |
|-------|--|-----|
| 7.1.2 | <i>Entrer dans l'espace transitionnel pour « reprendre le contrôle »</i> | 322 |
| 7.2 | RECHERCHE-ACTION ET PROFESSIONNALISATION DES ACTEURS..... | 325 |
| 7.3 | INNOVATION, RECHERCHE-ACTION ET PROCESSUS DE PROFESSIONNALISATION : TENTATIVE D'ARTICULATION..... | 329 |
| 7.4 | INNOVATION ET RECHERCHE-ACTION : L'EMANCIPATION COMME PISTE A EXPLORER..... | 331 |

| | |
|---------------------------------------|------------|
| CONCLUSION | 335 |
| BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE | 339 |
| TABLES DES ILLUSTRATIONS | 371 |
| TABLE DES MATIÈRES | 375 |