



HAL
open science

Les savoirs professionnels : mise en forme et mise en norme

Christelle Marsault

► **To cite this version:**

Christelle Marsault. Les savoirs professionnels : mise en forme et mise en norme. Sociologie. Université de Strasbourg, 2023. tel-04946170

HAL Id: tel-04946170

<https://hal.umontpellier.fr/tel-04946170v1>

Submitted on 13 Feb 2025

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.

Remerciement

A l'occasion d'une visite sur le site Athénien de l'ancien lycée d'Aristote, situé entre le mont Lycabette et l'Illissos, Giorgios Vezyroglou, un ami féru de grec ancien, m'instruisait comme le fit en son temps, Aristote, dans ce haut lieu de déambulations des péripatéticiens qui a constitué l'ébauche de l'université moderne.

"οποίος τη νύχτα περπατεί λάσπες και σκατα πατεί"

N'essayez pas un traducteur automatique, la traduction littérale n'est pas intelligible. Pour la comprendre, il faut un humain et un contexte pour lui donner sens. En effet, cette maxime prend sens d'une part à cause du contexte dans laquelle elle a été prononcée, mais aussi par la valeur de la personne qui l'a énoncée. Ainsi ce n'est pas tant ce que dit la phrase elle-même que l'idée qu'elle recouvre qui la rend importante à mes yeux. Ce qui lui donne cette portée symbolique, c'est donc à la fois le sujet et son contexte. Et c'est de cela qu'il s'agira tout au long de cette HDR.

Si finalement la connaissance éclaire l'action, d'où vient cette lumière ?

Elle est au coeur des relations humaines. C'est la raison pour laquelle mon intérêt s'est rapidement porté vers la sociologie. C'est en me nourrissant des autres au cours de relations éphémères ou soutenues que mes connaissances se sont construites en particulier dans le domaine de la sociologie, mais sans jamais s'y réduire.

C'est pourquoi j'adresse mes remerciements :

En premier lieu à Bernard et William. Cette position de garant conforte, de façon institutionnelle, une relation déjà privilégiée.

Ensuite à Alain, Claire, Nicoletta et Sylvie. En acceptant de participer à mon jury, leur compétence respective permettra, par ces échanges, de m'enrichir encore.

A Pierre, Laurent, Luc, Henri, Philippe, Gilles, Yves-Frédéric, Francis, John, Albert et bien d'autres. A travers leurs écrits, ces personnes m'ont inspiré, entretenant finalement avec moi, une relation certes à sens unique, mais néanmoins stimulante et structurante.

A toutes les personnes que j'ai rencontrées, que j'ai côtoyé de près ou de loin, qui m'ont fait vivre des expériences nouvelles et enrichie de leur propre expérience. Par leur regard singulier, elles ont participé à une socialisation dont il m'est difficile de la considérer comme secondaire. Je remercie en particulier Dominique pour sa relecture critique.

Et évidemment à ma famille, à qui je dois ma socialisation primaire. Mais pas seulement. Par sa présence à mes côtés, elle m'a encouragé à poursuivre ce chemin au cours de toutes ces années passées.

Sommaire

Sommaire	5
Sommaire des tableaux	7
Introduction	9
Partie 1 : Quatre figures du savoir professionnel	13
1. Le savoir institué, organisateur du groupe professionnel	14
1.1. L'accréditation des propriétés	18
1.2. Du groupe à l'espace professionnel	22
1.3. L'orchestration interne des trajectoires professionnelles	28
1.4. L'événement, condition de démythification du lien entre savoir et profession	32
2. La compétence éthique, objet de conflit professionnel	39
2.1. La construction locale de l'éthique professionnelle	42
2.2. La diversité des logiques d'action	46
2.3. Les supports de la compétence éthique	51
2.4. L'épreuve comme situation révélatrice des systèmes de valeurs	61
3. L'expérience passée, entre contrainte et ressource pour agir	66
3.1. La culture professionnelle comme cadre de la pratique	69
3.2. Le dispositif, lieu dépositaire des normes	76
3.3. Les savoirs d'expérience : la qualification du temps de travail	91
3.4. Les formes de cadrage de l'action	103
3.4.1. Les formes de savoir	104
3.4.2. La question du temps comme construit social	107
3.4.3. La question du contexte comme élément de mise en ordre	109
4. La présence en situation professionnelle	114
4.1. La présence du danseur : les formes d'ancrage	122
4.2. L'engagement : les appuis dans la situation	131
4.3. Être présent : le travail des leviers de la communication	142
4.4. L'atypie comme manifestation de la présence	153
4.4.1. Caractérisation de la présence	154
4.4.2. L'effet de saillance	160
4.4.3. L'artistique, une situation particulière	166
Partie 2 : Approche épistémologique des savoirs professionnels	171
1. Les formes du savoir professionnel : entre objet et projet de recherche	172
1.1. La qualification sociale des savoirs institués	175
1.2. La compétence comme qualification sociale de la situation professionnelle	180
1.3. L'expérience, une qualification des situations professionnelles	185
1.4. La présence corporelle : une qualification du geste professionnel au présent	189

2. Effets des savoirs et effets méthodologiques	198
2.1. Les effets d'agrégat : effet sur le groupe et effet de groupe	201
2.2. L'effet local : la spécificité de l'effet ou la construction d'un particularisme	209
2.3. L'effet de saillance : le visible et l'invisible de l'effet	216
2.4. L'effet temporel : entre variation et variabilité	219
2.5. La notion d'effet en sociologie	224
3. Les savoirs professionnels : une mise en ordre du social	228
3.1. La qualification : une question de normalisation	232
3.2. Les compétences : la prise en compte des normes locales	237
3.3. L'expérience : une question de normalité	240
3.4. La présence corporelle, introduction de la normativité	243
4. Expliquer ou comprendre en sociologie	251
Partie 3 : La posture de témoin en sociologie	255
1. La relation emploi-formation	257
1.1. La qualification, un objet d'étude pour l'insertion des étudiants en STAPS	259
1.2. La compétence : un retour vers des savoirs pratiques	263
1.3. L'expérience professionnelle : un moment de formation à part entière	268
1.4. La présence corporelle : un nouvel objet d'enseignement ?	273
2. Une sociologie de l'émancipation ?	282
2.1. L'émancipation par la dénonciation des inégalités structurelles	283
2.2. L'émancipation par la diversification des appuis	288
2.3. L'émancipation par une conception humaniste de la différence	290
Conclusion générale	293
Sigles	298
Bibliographie	299

Sommaire des tableaux et des schémas

Partie 1 : Quatre figures du savoir professionnel

Tableau 1 : Récapitulatif des références concernant la qualification	38
Tableau 2 : Récapitulatif des références concernant la compétence	65
Tableau 3 : Récapitulatif des références portant sur l'expérience	113
Tableau 4 : Récapitulatif des articles portant sur la présence corporelle	169

Partie 2 : Approche épistémologique des savoirs professionnels

Schéma 1 : Les dimensions de la présence	194
Tableau 5 : Caractéristiques des formes de savoirs	196
Tableau 6 : Récapitulatif des méthodologies	219
Tableau 7 : Les effets sociaux en fonction des méthodes employées	225
Tableau 8 : Les formes sociologiques du savoir et leur rapport au monde	250
Tableau 9 : Récapitulatif des modes de causalité	253

Introduction

« Le baccalauréat est le certificat que donne l'Etat et qui atteste à tous que le jeune untel ne sait absolument rien faire ¹».

En reprenant cette citation de Paul Valéry, Claude Lelièvre entend surtout discuter de la valeur des diplômes. Le diplôme ne présente pas de valeur en soi. C'est l'individu et le contexte qui lui procurent cette valeur. Comment le diplôme fait-il, dans ce cas, l'expertise ? Si la certification donne aux spécialistes un statut légal pour penser et agir dans un domaine particulier, que vaut-elle lorsqu'expertises et contre-expertises se répondent, mettant en cause finalement la légitimité même des uns et des autres ?

A travers la qualification professionnelle, la question du savoir porte d'abord sur sa validité. L'expert n'est pas seulement celui qui sait. C'est celui dont le savoir est reconnu comme valide dans un contexte et pour un groupe défini. Sa portée semble circonscrite et donc limitée. Si la validation au plus haut niveau universitaire donne cette force institutionnelle, sa validité au niveau social est en revanche mise en cause aujourd'hui. L'expert ne répond pas seulement à un besoin à satisfaire, il définit celui-ci à partir de sa compétence, renversant ainsi l'ordre de légitimité, d'une validité générale à une validation locale.

La dimension personnelle, mais surtout éthique prend de la valeur lorsque la certification introduit la notion de compétence. Dans la pratique, le savoir se présente sous une forme éclatée, plus individuelle. Le quotidien du professionnel révèle une diversité de compétences jugées à l'aune de logiques normatives inscrites dans le contexte.

L'expérience professionnelle offre un aspect plus dynamique lorsqu'elle met le savoir en relation avec le contexte, mais un contexte préorganisé pour assurer l'ajustement des dispositions de l'individu aux dispositifs en place, ou à l'inverse, lorsque les dispositifs sont proposés pour valoriser et stabiliser dans le temps, certaines dispositions.

Enfin le savoir semble émerger de la situation qui devient elle-même source de savoir. Il permet d'agir de façon pertinente par les appuis issus du contexte. En les rendant visibles par leur usage, ces éléments soutiennent en retour une présence professionnelle. Le caractère évident des éléments à prendre en compte pour s'engager pleinement dans la situation est toutefois questionné par les personnes pour qui cette intelligibilité de la situation ne va

¹ Citation de Paul Valéry, dans Lelièvre C. (2021). *L'École d'aujourd'hui à la lumière de l'histoire*. Paris : Odile Jacob.

justement pas de soi. En s'appuyant sur des repères inhabituels mais pertinents dans un cadre défini, ces personnes considérées comme atypiques construisent cependant une normativité, en composant autrement avec les normes professionnelles en jeu.

L'étude de ces différentes formes de savoir professionnel au cours de mon parcours de recherche permettra d'abord de clarifier leurs caractéristiques et d'en circonscrire leur définition. En effet, cette terminologie fait autant débat du côté du sens commun, de leur usage chez les professionnels que de celui des chercheurs qui les étudient. Leur interprétation sémantique s'avère hétéroclite et évolutive en fonction des contextes.

Si une dimension personnelle de l'expérience me permet de dire je sais, elle renvoie à une dimension sociale. Il n'y a de savoir que par rapport à un effet sur l'action. Cet effet est socialement défini, en fonction d'une pertinence (adéquation par rapport à un but qui est axiologique), d'une cohérence (concorde avec un environnement socialement signifiant), d'une efficacité (jugement lui-même socialement réglé) et de sa valeur distinctive (qui légitime le savant du profane). C'est cet effet normatif sur l'environnement et/ou sur le sujet qui caractérise socialement le savoir. Ce sera l'occasion de proposer une systématique des savoirs révélant comment chaque forme dialogue tout en distinguant des autres. En posant la question du savoir et de son existence à partir de ces différentes formes, nous montrerons que ce n'est donc pas tant l'existence des savoirs que la croyance dans les effets qu'ils produisent qui font exister ces éléments en tant que savoir.

Il ne s'agira évidemment pas de nier leur existence, mais de comprendre le processus de leur clarification. En nous interrogeant sur leur mode d'existence, nous montrerons que ces quatre formes de savoir caractérisent une forme de relation entre le sujet et le contexte dans lequel le savoir est reconnu comme tel. Ce sera le moment de questionner la manière dont mes travaux participent à leur mise en normes en tant que figures ontologiques singulières. Nous montrerons que celles-ci tiennent autant aux questions sociales qu'elles suscitent qu'aux cadres théoriques qui les éclaireront. Ces derniers participent-ils seulement à les mettre en lumière ou à les constituer ?

En adoptant cette posture épistémologique qui vise à comprendre comment mes études contribuent à la mise en forme et à la mise en norme de ces savoirs, nous défendrons ici une position singulière quant à leur existence. En effet, le savoir n'existe, ni dans les institutions qui les produisent ou les transmettent, ni dans les experts qui les utilisent, ni même dans les expériences vécues de manière consciente ou non. Il n'existe pas pour ce qu'il est, mais en

fonction de ce qu'il sert. Son existence dépend de l'utilité qui permet de le reconnaître comme important. Nous ne nous intéresserons qu'à son utilité sociale et non à son utilité réelle et pratique. Le savoir, comme qualification est ainsi dépendant d'un espace en ce qu'il le circonscrit. Il relève aussi du temps, par l'expérience d'un temps nécessaire à son appropriation individuelle et à sa diffusion au groupe, mais encore d'un temps historique qui contribuent à le façonner, à l'individualiser du reste de l'action, finalement à le faire exister en tant que tel.

S'intéresser aux modes d'existence du savoir professionnel nous amènera à éclairer différemment le processus de naturalisation. En effet la posture du sociologue consistant à dénaturer les faits pour en montrer leur construit social, nous serons amenés à interroger cette naturalisation entendue parfois comme une adéquation, une adaptation ou une pertinence entre le comportement et le contexte. Or nous montrerons que ce processus, qui tend à rendre naturel ce qui est un construit social, prend appui sur deux autres processus (de socialisation et d'institutionnalisation) qui le nourrissent, mais en retour les questionnent. Ainsi la manière dont ces formes de savoir ont été étudiées informe autant sur leur fonction sociale que sur celle de la sociologie qui l'étudie.

En revenant sur mon parcours, nous tâcherons enfin de comprendre non seulement ce que mes études sociologiques éclairent des savoirs professionnels, mais aussi ce qu'elles dévoilent finalement de mon usage de la sociologie. En effet les études réalisées de 1992 à 2022 ne témoignent pas seulement de mon propre cheminement scientifique. Le regard évolutif sur ces savoirs professionnels nourrit la constitution d'un nouveau domaine de recherche se distinguant successivement de la sociologie de l'emploi, des professions et du travail en construction et de la sociologie de l'éducation pour inscrire un regard particulier en STAPS. Repenser les points d'un cheminement issus de directions prises ou réfutées permet de comprendre la part de conditionnement lié au contexte, mais aussi le produit d'une réappropriation personnelle des savoirs produits par la communauté scientifique. L'historique de ma recherche révèle en partie ce contexte. Il en porte certains signes tout comme les questionnements.

Ainsi, faire l'état de ma culture professionnelle de chercheur ne peut s'envisager sans son inscription dans un contexte lui-même évolutif prenant part à la construction de mon parcours. Ce sera alors l'occasion de discuter de l'HDR comme témoignage. De quoi finalement témoigne cet exercice ? Notre réflexion, en prenant une dimension plus historique, balayant 30 ans de recherche nous amènera à questionner ma posture de sociologue comme témoin de son temps.

De ce retour sur mes travaux, quatre formes de savoirs professionnels émergeront. Nous en rendrons compte de manière successive en mettant en évidence ce qui les caractérise. La question de leur forme, de leur fonction et de leur reconnaissance s'est posée différemment au cours de mon parcours de recherche. Cet état des savoirs permettra de circonscrire chacune des formes tout en pensant leur articulation. Ce sera l'occasion d'en proposer une systématique.

Notre réflexion portera ensuite un regard épistémologique sur la manière dont ces formes de savoir ont été construites dans mes recherches. En s'intéressant moins aux résultats qu'aux constructions théoriques et méthodologiques qui les ont produites, cette deuxième étape interrogera la participation de la sociologie dans la définition des savoirs et de leurs effets. En s'intéressant aux effets en sociologie, nous interrogerons également les effets de la sociologie.

Si la sociologie est un construit du chercheur, en quoi témoigne-t-elle du social qu'elle est supposée éclairer ? Nous reviendrons sur le rôle du sociologue comme témoin. Notre parcours témoigne d'une diversité des savoirs, des théories et des méthodologies. Il donne pourtant à voir une sociologie singulière, émancipatrice.

Partie 1

Quatre figures du savoir professionnel

Quatre figures du savoir se détachent par-delà la diversité des objets, des cadres théoriques et des méthodes. La notion de savoir évolue quittant une définition fixe, objectivée et institutionnalisée pour des définitions plus dynamiques, à partir de la compétence, de l'expérience et de la présence.

Mes premières études évoquent surtout le savoir comme un objet social distinctif dont la rentabilité dépend du crédit accordé par un groupe professionnel. Il s'agit d'un savoir décrivant de l'extérieur le comportement attendu à partir de professionnels reconnus. Ce savoir identifie le groupe professionnel. Toutefois, objectivé et dépersonnalisé, son inégale répartition produit, durant le parcours de professionnalisation, un effet différenciateur. Exigé à l'entrée dans la profession et au moment des promotions, sa fonction principale s'avère être, à travers la validation de leur possession, de sélectionner les individus socialement proches du groupe. Cette présocialisation maintient au mieux une certaine homogénéité sociale tout en naturalisant l'ordre social qu'elle produit (chapitre 1).

Les études suivantes mettent en évidence de nouvelles formes de savoirs, protéiformes. L'entrée par les compétences modifie le regard du chercheur. Elle porte sur un savoir vécu, repéré à partir d'une compréhension différente du métier par le professionnel. Ce changement de niveau d'analyse en s'intéressant aux situations professionnelles révèle des logiques normatives, repérables par la justification des actes du quotidien. La référence à une culture professionnelle devient plus complexe. Elle nécessite pour se coordonner entre professionnels un accord minimal sur une culture partagée, négociée au niveau local (chapitre 2).

Cette forme de savoir produit de la pratique quotidienne du professionnel est également interrogée dans sa dimension temporelle. L'expérience passée produit des dispositions se présentant comme des ressources, modifiant ou freinant les effets des dispositifs mis en place. Par les cadres de pensée et d'actions qui nourrissent son expérience professionnelle, le savoir qui se diffuse au sein du groupe professionnel, sensibilise le travailleur à certains éléments du contexte. En retour, ce dernier n'a pas le même effet favorisant ou défavorisant les acteurs selon leurs ressources (chapitre 3).

Enfin les recherches actuelles sur la présence professionnelle étudient la façon dont est rendu visible un savoir éclairant l'action par la lecture orientée de la situation, mais laissent aussi dans l'ombre un ensemble de possibilités inexplorées. Ce savoir fixe l'horizon en

construisant un contexte signifiant permettant d'agir. Forme de savoir invisible semblant émerger de la situation, la présence s'observe à travers les appuis utilisés par les personnes dans des situations de co-présence (chapitre 4).

1. Le savoir institué organisateur du groupe professionnel

Nicolas Le Floch : « Quelque chose en lui sonne faux, non ? ». L'inspecteur Bourdeau : « Ses billets paraissent en règles cependant ». Nicolas Le Floch : « Mais justement sa promptitude à justifier de son état est en soi seule suspecte. Un seigneur ne se justifie pas. Son arrogante tournure y suffit² ».

Mes premiers travaux considèrent le savoir sous sa forme institutionnelle (titre, diplôme et qualification). Portant sur les modalités d'entrée dans des professions établies à partir des concours (comme les professeurs d'EPS) et des professions moins établies au moment du recrutement (comme les éducateurs sportifs), ils s'intéressent aux effets socialement différenciés des formes de savoir présentes au sein d'un groupe professionnel. Ils montrent ce que le savoir institué en titre d'entrée fait aux individus, en termes de consécration des propriétés sociales donnant accès à un poste ou des fonctions singulières. Inscrite dans la continuité d'une sociologie des professions, cette entrée par les groupes professionnels à partir d'une définition institutionnalisée entend comprendre ce qui fonde les professions, en particulier le rôle joué par les savoirs dans le cadre de la formation. Le cadre bourdieusien mobilisé envisage ces collectifs comme des espaces sociaux aux contours définis de façon institutionnelle, par ses caractéristiques officielles de l'emploi³. En étudiant la relation emploi-formation à partir des caractéristiques des connaissances nécessaires pour occuper un emploi particulier, ces premières études mettent en évidence un rôle indirect du savoir ; celui-ci se présente en organisateur du groupe professionnel. En effet, l'inégale répartition du savoir au sein du groupe valide une hiérarchie socialement orchestrée des postes occupés et organise les mobilités à l'intérieur du groupe.

²Extrait d'un dialogue entre Nicolas Le Floch (Jérôme Robart) et l'inspecteur Bourdeau (Mathias Mlekuz) dans « Le dîner de Gueux » de Nicolas Picard-Dreyfus en 2011. En dénonçant le caractère suspect de l'inadéquation entre le titre de noblesse et l'attitude sociale, il montre d'une part l'existence de ce lien, mais surtout que la présentation d'un titre est insuffisante quand la lecture sociale ne lui correspond pas. Ainsi le titre n'a pas de valeur en soi. L'individu fait le titre tout comme le titre fait l'individu, le dit autrement Pierre Bourdieu quand il décrit le processus d'institutionnalisation.

³Ainsi les enseignants d'EPS du second degré figurent comme catégorie spécifique reconnue tant au niveau de l'INSEE que de pôle emploi. Il en va de même des éducateurs sportifs employés dans des structures associatives.

L'entrée par deux groupes professionnels (enseignants et éducateurs) identifiables en termes d'emploi montre que le savoir attendu de l'employeur n'est pas seulement un élément nécessaire à l'exercice de la profession, au service d'une spécialité professionnelle. Il sert des fonctions sociales essentielles comme l'identification du groupe et sa reproduction. Ce faisant, il participe à objectiver les structures sociales et à identifier les dynamiques identitaires du groupe professionnel. Si l'intérêt porté aux propriétés sociales et à son organisation interne présuppose l'existence de la profession en tant que groupe homogène dont l'étude s'attache à en clarifier la spécificité, les résultats révéleront le contraire. En effet, mes études sur l'emploi à partir de la théorie de l'habitus et du champ de Pierre Bourdieu montrent que l'espace de l'EPS ne constitue pas un champ, c'est-à-dire un espace social autonome aux logiques singulières. La spécificité de cette corporation tient surtout à ses propriétés intermédiaires investies dans un espace social entre le monde du sport et celui de l'école. L'analyse de cette profession en termes de propriétés sociales décrit un espace défendu, protégé et finalement consacré par l'institution scolaire. Les différents moments institutionnels comme l'entrée ou le changement de statut, permettent à certains agents de tirer profit de leurs propriétés sociales en se professionnalisant grâce à la reconnaissance sous forme de savoir, de celles-ci. Le savoir qui sera défini à partir de différentes dimensions dans le cadre d'enquêtes statistiques s'avère finalement être un indicateur social pertinent pour repérer la distribution des positions à l'intérieur du groupe et l'existence d'un ordre social. Il se présente surtout comme la partie objectivée ou objectivable d'une position sociale acquise à l'intérieur d'un espace organisé. En effet, la place, le rôle et la nature des savoirs attendus à l'occasion des concours d'entrée sont non seulement corrélés à la réussite aux concours, mais surtout aux conceptions différentes de la discipline qui organisent la profession.

L'entrée par le groupe institué montrera, à travers le rôle joué par les savoirs, que le groupe n'est pas homogène dans sa conception du métier. C'est un espace professionnel tiraillé entre des positions statutaires symboliquement définies (mais qui ont de réels effets économiques) dont le sens diffère selon les propriétés individuelles des agents. Cette polarisation est visible à travers les savoirs car elle agit sur les positions et les trajectoires individuelles, à l'entrée comme à l'intérieur de l'espace. Le savoir exigé, et donc reconnu à l'occasion de ces moments particuliers officiellement institués, fonctionne comme un crédit et un filtre. Par cette double fonction de créditer et de filtrer les agents à partir de certaines propriétés sociales, il se présente en révélateur social. Ces deux mécanismes d'accréditation et de filtre se repèrent dans les deux professions étudiées, qui pourtant se différencient tant par le

statut (fonctionnaire/salarié), par le type de recrutement (concours national/recrutement local) que par la nature du secteur professionnel⁴ et son développement (institutionnalisé/en construction).

En s'intéressant aux sources qui alimentent les conceptions des enseignants d'EPS et en particulier la place des textes officiels, ma thèse⁵ a montré que l'arrivée d'enseignants aux propriétés sociales, scolaires et sportives différentes explique l'évolution de la définition socio-juridique de la discipline scolaire. En effet, ces enseignants qui entrent dès les années 80 dans la corporation ont des propriétés sociales différentes de leurs prédécesseurs, ayant un capital scolaire et social plus important. Ils se présentent en défenseurs d'une nouvelle définition de la discipline plus proche de celle des autres disciplines scolaires, en s'appuyant notamment sur les savoirs didactiques. Ce regard fonctionnaliste sur les savoirs durant les années 90 se révèle en particulier au moment où ceux-ci deviennent un enjeu professionnel identitaire de lutte entre un savoir technocentré⁶ et un regard didactique⁷.

L'unification des formations au professorat d'EPS à partir des années 80⁸ peut laisser penser à un accès identique au savoir professionnel. Cependant, en considérant la corporation des enseignants d'EPS comme un groupe social identifiable par son statut, le savoir professionnel se présente d'abord comme une propriété distinctive. Il s'avère représentatif d'une culture fixée extérieure aux individus qui doivent se l'approprier pour prétendre appartenir au groupe. Mais sa maîtrise inégale renvoie à des conceptions différentes du métier. Les enseignants conçoivent leur discipline, et plus généralement leur métier, différemment selon leur statut, leur ancienneté dans la profession, leur sexe et leur origine sociale⁹. Au regard de la sociologie bourdieusienne, la définition juridique (telle qu'elle se présente dans les textes officiels) est le résultat d'une

⁴Dans la nomenclature des professions et catégories socio-professionnelles, l'enseignant d'EPS en 2008 est un professionnel du secteur de l'enseignement (code naf 85-31) et non un travailleur du secteur sport comme les éducateurs sportifs (code naf 92-12) de l'INSEE. C'est encore le cas, avec la codification des fiches métiers, code ROME (K.21.07/G.12.04) de pôle emploi en 2017 qui privilégie la définition du poste par le lieu de travail (structure employeuse) plutôt que par les tâches, les savoirs ou les ressources.

⁵Marsault C. (1999). « *La définition sociojuridique de l'EPS : légitimation d'une profession* ». Doctorat STAPS, Université Marc Bloch. Strasbourg.

⁶Arnaud P. & Broyer G. (1985). « Des techniques du corps aux techniques sportives ». Dans Arnaud P., Broyer G. *Psychopédagogie des activités physiques et sportives*. Toulouse : Privat.

⁷Amade Escot C. (1993). « Profils de professionnalité, recherches et conceptions de la compétence dans les épreuves professionnelles des différents CAPEPS (1947-1989) ». Clément J-P. & Herr M. L'identité de l'EP scolaire entre l'école et le sport ». Clermont Ferrand : AFRAPS, 365-375 ; Marsenach J. (1996). « Traits caractéristiques, rôle, fonction de l'EPS selon une approche de séances pratiquées dans les collèges ». René B-X. *A quoi sert l'EPS ?* Dossier EPS, 29. CRUISE-EPS. 74-79.

⁸1985 marque la fin du recrutement des PA (professeur adjoint) ayant une formation professionnelle dans les CREPS. A partir de 1986, tous les futurs enseignants seront formés dans les UEREPS. Si la dénomination des institutions de formation changera la formation universitaire des enseignants ne sera plus remise en question.

⁹Marsault C. (1999). Op. Cit.

lutte pour la définition légitime de la discipline entre différentes fractions de la corporation pour faire reconnaître la bonne façon de faire et de dire l'EPS. Comme j'ai pu le souligner : « *La tergiversation des programmes de l'EPS est la conséquence d'une restructuration interne dont la définition de la discipline pourrait apparaître moins comme un enjeu disciplinaire qu'un enjeu de repositionnement interne* ¹⁰ ». Au-delà de la démonstration que les conceptions des enseignants diffèrent selon les catégories sociales traditionnelles, ma thèse rend surtout compte d'un moment singulier de la corporation celui de l'institutionnalisation d'une définition différente de la discipline à partir de l'écriture de nouveaux programmes¹¹. Nous avons ainsi pu montrer que les débats, qui animent la discipline EPS durant les années 90 sur les orientations que celle-ci doit prendre, s'expliquent par la diversité sociale des enseignants qui la constitue. Soutenue en 1999 mais dont les données ont été recueillies en 1993 et 1994, le moment de la thèse est finalement institutionnellement important car il favorise l'expression des conceptions des enseignants, d'autant plus que l'institution scolaire a mis en place au début des années 90 de nombreuses commissions et des moments de discussion instituée pour offrir au plus grand nombre l'occasion de débattre.

Cette fonction sociale différenciatrice du savoir professionnel repérée à cette époque n'est pas seulement le résultat d'une théorie, celle de Pierre Bourdieu, elle découle également d'un contexte singulier, celui d'un chamboulement de ses valeurs et de sa structuration, lié à l'entrée dans la profession d'agents aux propriétés sociales différentes. Ainsi la focale sur les modes d'entrée dans la profession montre combien le savoir est autant un enjeu social qu'un élément de l'expertise car le savoir découle de la définition sociale de l'expertise. Celle-ci se réalise à partir de celle de l'expert, c'est-à-dire celui qui est reconnu comme tel au sein du groupe professionnel.

Or c'est bien cette expertise qui change. Et pour en rendre compte, il était nécessaire d'analyser un espace professionnel à un moment singulier de son histoire, lorsque ce savoir change. Alors même que l'évolution des savoirs professionnels semblait s'inscrire dans une évolution naturelle de la discipline, les savoirs didactiques devenant des savoirs incontournables pour devenir un expert en EPS, c'est bien l'image de l'expertise qui est questionnée à partir du renouvellement des savoirs attendus des prétendants à la profession.

¹⁰Marsault C. (2009). *Socio-histoire de l'EPS*. Paris : PUF.

¹¹Les débats sur les programmes disciplinaires commencent dès 1990 pour une concertation, pour des textes officiels qui seront publiés à partir de 1996.

Ainsi, mes premières études, en s'intéressant plus particulièrement au moment d'entrée dans la profession à partir des savoirs exigés à l'occasion des concours d'entrée, ont permis d'éclairer autrement la construction de l'expertise et des savoirs attenants. Le retour sur ces travaux permet de l'attester tout en précisant les concepts mobilisés.

1.1. L'accréditation des propriétés sociales

Nous avons d'abord montré que ces savoirs ont un effet socialement différenciateur, visible dans les chances différentes de réussite chez les candidats aux concours¹². Ces premières recherches s'inscrivent dans la continuité de ceux de Pierre Bourdieu et de ses collaborateurs sur la réussite scolaire¹³ révélatrice d'un rapport au savoir socialement, c'est-à-dire structurellement différencié selon l'origine sociale¹⁴. L'institution scolaire, à travers ses exigences ou ses critères de jugement reproduit les inégalités sociales en orchestrant le devenir des élèves à partir d'un « handicap socio-culturel¹⁵ ». Ainsi, les différences linguistiques pèsent particulièrement dans le champ scolaire, mais pas seulement puisqu'il produit également des effets sur la professionnalisation, ici par l'intermédiaire des concours de recrutement. Le titre est corrélé à une forme de savoir, non seulement acquise dans le cadre de la formation professionnelle (socialisation secondaire), mais également acquise antérieurement à l'occasion de la socialisation primaire¹⁶.

Mon travail en DEA, puis en doctorat montrent ainsi que pour entrer dans le métier d'enseignant d'EPS, le capital scolaire (et la trajectoire scolaire) acquis avant la formation spécifique a un effet sur la réussite aux concours, que ce soit pour l'entrée dans la profession (par la réussite aux concours externes) que pour l'accès à des statuts différents (dans le cas des concours interne)¹⁷. Le capital culturel¹⁸ qui constitue avec le capital économique¹⁹ les concepts centraux du cadre théorique du structuralisme génétique éclaire ainsi à travers sa forme scolaire,

¹² Marsault C. (1992). *La promotion sociale des enseignants : facteurs de réussite*. DEA de sociologie. Strasbourg. Université Marc Bloch.

¹³ Bourdieu P. (1966). « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture ». *Revue française de sociologie*, 7, 3, 325-347 ; Bourdieu P. & Saint Martin M. (1970). « L'excellence scolaire et les valeurs du système d'enseignement français ». *Annales*, 25, 1, 147-175.

¹⁴ Bourdieu P. & Passeron J-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Minuit.

¹⁵ Bourdieu P., Passeron J-C. & de Saint Martin M. (1965). « Rapport pédagogique et communication ». Les cahiers du centre de sociologie européenne, Paris : Mouton.

¹⁶ Comme le définissent Peter Berger et Thomas Luckmann repris par Claude Dubar. (Berger P. & Luckmann T. (1986). *La construction sociale de la réalité*. Paris : Colin ; Dubar C. (2002). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : A. Colin).

¹⁷ Marsault C. (1999). « La temporisation des carrières comme mécanisme de relégation : le cas des enseignants d'EPS ». "Le temps". JE du CREES. Strasbourg. 5-6 novembre.

¹⁸ Bourdieu P. (1979). « Les trois états du capital culturel ». *Actes de la recherche en sciences sociales*. 30, 1, 3-6

¹⁹ Bourdieu P. (1979). *La distinction, critique sociale du jugement*. Paris : Minuit.

l'idée de propriétés sociales rentables dans des espaces sociaux singuliers, comme ici un espace professionnel défini.

L'effet des propriétés culturelles et sportives sur la réussite aux concours en EPS

Si le capital culturel²⁰ pèse sur l'entrée dans la profession notamment sur les formes discursives du savoir, d'autres formes de propriétés sont importantes, notamment le capital sportif. La mise en évidence des propriétés sportives²¹ permettant à certaines personnes d'investir l'espace scolaire montre une diversité des propriétés pouvant servir de capital dans les groupes professionnels. Or la corporation des enseignants d'EPS se définit moins comme un groupe relativement homogène de propriétés partagées que comme un espace d'intérêt commun, celui de rentabiliser une double propriété à l'interface entre deux espaces spécifiés : le monde sportif et le monde scolaire²². L'existence et la définition de cet espace de rentabilité se déduisent des propriétés des entrants (réussite) et des exclus (échec), mais aussi de la logique d'orchestration des positions dominantes dans l'espace. Les individus aux propriétés plus scolaires (réussite scolaire visible à partir du cursus emprunté, du type de bac, du non redoublement..) quitte l'espace par le haut (en occupant des postes à l'université ou des postes à responsabilité comme chef d'établissement : position plus proche de l'école) et ceux qui ont plus de propriétés sportives (comme des titres sportifs, un niveau de pratique, une ancienneté dans les pratiques) quittent l'espace du second degré par le côté²³ (poste à profil sportif, au sein des SUAPS, de l'UNSS ou de la FNSU²⁴). Les propriétés sociales expliquent ainsi les entrées et les sorties du groupe professionnel des professeurs du second degré. Leur analyse montre une profession se présentant comme un espace croisant différentes trajectoires sociales, un espace où la possession de propriétés mixtes (sportives et scolaires) peut être convertie en capital. Ces propriétés scolaires et sportives sont des capitaux car elles ont un effet : ici les agents peuvent rentabiliser ces propriétés en salaire et en statut social. Ainsi, la mixité des propriétés qui constitue le profil de ceux qui restent devient une caractéristique essentielle de l'espace professionnelle (essentielle au sens de constitutive de l'espace) et même une caractéristique attendue pour y entrer (essentielle au sens de nécessité comme un préalable à l'entrée).

²⁰Bourdieu P. (1979). « Les trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en sciences sociales*. 30, 1, 3-6.

²¹Michon B. (1993) *L'espace des sciences et techniques des APS : recours au corps et effets de corps*. Thèse de doctorat. Université Strasbourg 2.

²²Marsault C. (2002). « Vers de nouvelles professions en EPS ? » Dans *Sports et vie sociale: transformations, ruptures et permanences*. Congrès de la 3SLF. Toulouse. 28-30 octobre.

²³Cette disposition topologique haut/bas et droite/gauche reprend une projection spatiale de l'organisation sociale proposée par Pierre Bourdieu en deux dimensions répartissant les positions en fonction des formes de capital.

²⁴SUAPS (Service universitaire des activités physiques et sportives), UNSS (Union nationale du sport scolaire), FNSU (Fédération nationale du sport universitaire devenu depuis FspU (fédération française du sport universitaire)

Ce faisant, l'individu qui reste se trouve naturellement adapté à cet espace social mixte, produisant sur la discipline un effet, le maintien de sa position dans cet entre-deux à la fois scolaire et sportif. Le savoir institué dans les concours filtre finalement les plus conformes à un espace qui ne tient ses propriétés que par son positionnement intermédiaire, entre l'espace scolaire et l'espace sportif, et qui tient ce positionnement par les propriétés des professionnels, en particulier celles des recruteurs (jury). Ce premier résultat ne découle pas tant de l'analyse des savoirs réels que de leur efficacité en termes de réussite ou d'échec dans les concours.

La certification joue essentiellement comme « lettre de créance²⁵ ». Le népotisme fonctionne grâce au savoir. L'auto-sélection par les pairs des individus les plus conformes aux propriétés de l'espace²⁶ permet la reproduction anticipée des valeurs du collectif grâce à la reconnaissance des propriétés sociales dans le rapport au savoir exigé à l'entrée du groupe. Le savoir pose la question du droit d'entrée et de son accréditation. Sous forme instituée, il fonctionne bien comme l'institution d'une créance, d'un crédit facilitant la sélection des candidats à l'entrée, pour occuper un poste ou prétendre à un titre. Ainsi, certaines propriétés des individus sont valorisées au cours du recrutement et se présentent comme des éléments indispensables pour accéder à la profession.

Ainsi nous avons montré que le savoir professionnel n'est pas plus neutre que le savoir scolaire. Instrument de reproduction de l'espace professionnelle, le savoir fixe les conditions sociales de cette reproduction, en étant à la fois le produit et le producteur des différences. D'une part, le savoir constitue une forme objectivée du social. D'autre part, ce modèle clarifie les dynamiques d'évolution des savoirs par le changement dans l'état des rapports de force interne qui ne peut être lié qu'à un événement externe. La variation du flux des entrées repérable dans ma thèse impacte les caractéristiques des entrants. Celles-ci, définies en termes de propriétés sociales rentables, ne sont pas valides en soi, mais bien par rapport aux autres possibilités de professionnalisation. Ainsi, toutes les compétences sportives ne sont pas rentables ou du moins rentabilisées en EPS. Il en va par exemple du golf. Peu d'enseignant d'EPS sont spécialistes de golf comparativement aux sports collectifs²⁷. L'ouverture et/ou la fermeture du groupe professionnel en fonction des politiques fluctuantes de recrutement a un effet sur les

²⁵Collins R. (1979). *The credential society : an historical sociology of education and stratification*, New York : Academy Press.

²⁶Chapoulie J-M. & Merllié D. (1975). « Le recrutement des professeurs de l'enseignement secondaire. Les déterminants objectifs de l'accès au professorat ». *Revue française de sociologie*. XIV, 4.

²⁷Marsault C. (1999). Op. Cit.

conceptions du métier et des savoirs attendus du futur professionnel²⁸. Cet effet est relatif car il dépend également de l'état du marché de l'emploi des secteurs proches en termes d'insertion. L'insertion professionnelle est à comprendre comme l'identification par le groupe facilitée par une pré-adaptation de l'individu aux propriétés sociales du collectif.

Dans l'article sur les compétences professionnelles²⁹, nous avons analysé les trajectoires sociales et professionnelles des enseignants d'EPS³⁰ pour comprendre l'effet des propriétés sociales sur la définition de leurs compétences et sur leur insertion professionnelle. Notre conclusion montre que les institutions de formation et de recrutement jouent trois rôles dans le processus d'insertion professionnelle. Si son premier rôle semble être celui de transmettre et de valider des compétences, le savoir joue d'abord un rôle d'agrément social. En effet les compétences techniques varient selon le niveau social des recrutés. Fixer la compétence technique, c'est fixer les limites sociales de l'insertion professionnelle. Tout se passe comme si les compétences sportives fonctionnaient comme la certification d'une appartenance au groupe. Le deuxième est celui de filtrer les individus les plus proches socialement pour constituer une population homogène et maintenir un système de valeurs stable. Le troisième est celui de faire reconnaître les propriétés sociales des individus en les fixant en compétences techniques neutres.

Le savoir joue donc un rôle professionnel, mais surtout social : la spécification des compétences est un instrument de reproduction et de protection du groupe. Mais, la compétence professionnelle peut aussi devenir un outil de revendication. L'introduction de nouvelles pratiques sportives comme les sports de raquette (programmes de 1996) ou les activités de développement personnel (1999) marque la volonté de faire valoir d'autres compétences. Elle entérine la valeur éducative de ces pratiques, portée par les nouveaux entrants aux propriétés sociales différentes. Ainsi la formation initiale et plus encore le recrutement apportent un agrément autant technique que social³¹. Instrument d'agrément social, les savoirs attendus au moment des concours constituent un enjeu social et politique dans le processus de reproduction ou de transformation de l'espace professionnel en tant que groupe social identifiable.

²⁸Les années 80 sont marquées par des difficultés économiques intervenant sur l'emploi. Ce contexte économique explique pourquoi une frange originaire des catégories supérieures se met à investir cet espace pour se professionnaliser. Celle-ci revendiquera ensuite une autre forme d'EP plus proche de leur conception de l'éducation corporelle à travers le courant didactique.

²⁹Marsault C. (2004). « Compétence professionnelle et formation initiale ». *Recherche et formation*, 46, INRP. 9-21. Article visible dans le tome 2. Cf. T2 pp149-157.

³⁰ Enquête par questionnaires auprès des 784 enseignants d'EPS de l'académie de Reims en 1995. Taux de pénétration de 44.51%.

³¹Collins R. (1979). Op cit.

L'effet d'institution fixant les savoirs professionnels dans les fiches de postes ou dans les attendus des concours favorise une certaine homogénéité sociale et une croyance partagée de l'importance de ces savoirs dans la construction de cette unité identitaire. La fixation du savoir dans les concours et les textes officiels valorise certaines propriétés dans l'espace professionnel et délimite en retour l'espace où se produit son effet par la croyance incorporée d'une adaptation des savoirs (et des propriétés) au métier (et au groupe social).

Le savoir se présente sous une forme extériorisée en apparence neutre et disponible. Produit d'une sélection sociale autant dans le recrutement des entrants que dans les luttes internes pour le fixer comme exigence pour entrer, il produit ses effets différenciateurs de manière indirecte. Les centres de formation et les concours ne présélectionnent pas seulement les candidats au métier facilitant l'homogénéité sociale du groupe professionnel. Ils participent à construire cette identité professionnelle autour de valeurs partagées véhiculées par les savoirs. Le recrutement et ce qui le précède la formation, conduisent non seulement à filtrer, mais aussi à faire admettre cette nécessaire adéquation entre savoir et groupe professionnel. Cette apparente neutralité tend à naturaliser le lien entre savoir et groupe professionnel.

1.2. Du groupe à l'espace professionnel

L'effet du savoir ne se limite pas au groupe professionnel qui reconnaît de façon institutionnelle son crédit, il définit un espace plus large dans lequel le savoir a un effet, c'est-à-dire une portée. Derrière le titre de professeur d'EPS, s'étend un secteur professionnel qu'il devient difficile de caractériser à partir du lieu de travail ou du type d'emploi. Mes enquêtes qui s'intéressent aux emplois occupés par les personnes ayant suivi les formations spécifiques en EPS montrent l'existence de niches professionnelles différentes³². D'une part l'emploi des enseignants d'EPS dépasse la fonction de professeur d'EPS dans le second degré³³, certains enseignants occupent des fonctions dans le premier degré, d'autres au sein du mouvement sportif, d'autres encore occupent des postes de chefs d'établissement... La situation professionnelle réelle des enseignants d'EPS est hétéroclite et questionne ce lien entre savoir et groupe professionnel.

Du point de vue de l'emploi occupé, les enseignants d'EPS se présentent plus comme

³²Voir également les enquêtes d'insertion professionnelle. Knobé S. & Schorlé-Stefan C. (2012), « De l'infortune au capes à l'entrée dans la fonction publique : analyse des logiques d'insertion professionnelle », *Revue Européenne de Management du Sport*, 35, 17-28.

³³Marsault C. (2002). « L'enseignement du second degré ». Dans Camy J. *L'emploi sportif en France, situation et tendances d'évolution*. AFRAPS-Runopes, 311-318.

un espace professionnel que comme un groupe professionnel unifié. L'espace des profits sociaux que l'individu peut tirer des savoirs acquis dépasse le groupe institué, et finalement l'existence d'un corps spécifique se révèle être une frontière artificiellement posée, frontière institutionnelle permettant de protéger une partie de ce territoire de profits. Derrière une dénomination et des procédures identiques, les groupes professionnels présupposent une unité. Mais au regard de l'emploi et des manières de définir, le métier cache une hétérogénéité de situations.

L'analyse des groupes professionnels permet moins de concevoir le groupe comme une unité socialement homogène que comme un espace différencié de positions et de postes dont l'enjeu partagé réside dans la défense des limites territoriales que constitue la question des entrants et de sortants. Le savoir ne définit pas tant le groupe qu'il ne définit un espace, ou plus exactement un territoire où celui-ci a un effet³⁴. Ainsi les savoirs professionnels sont ici l'instrument de la reproduction sociale du groupe, par leur effet à la fois sous forme instituée (savoirs exigés aux concours) et incorporée (cooptation par les pairs). Cet effet de corps³⁵ est avant tout symbolique, il est lié à la consécration sociale que confère l'institutionnalisation du groupe professionnel³⁶ autour d'un type de savoirs reconnus.

En conséquence, ce que la sociologie bourdieusienne éclaire des groupes professionnels, ce n'est pas tant la mise en évidence de propriétés ou de dispositions singulières que révélerait l'étude des savoirs professionnels que la fixation, par la définition des savoirs, d'un état de l'espace professionnel pour le conserver. Ce que l'analyse des groupes professionnels apporte à la sociologie bourdieusienne, c'est la multiplicité des propriétés opérantes dans un champ. L'adéquation entre propriétés et champ est inhérente à sa définition même. En effet le champ se caractérise par l'espace dans lequel les propriétés opèrent. Peut-on dire que le champ n'existerait finalement que dans l'esprit des individus convaincus par son effet ? Le champ produit un effet car il est le produit de la lutte pour la reconnaissance instituée de cet effet. Il n'existe pas en dehors de cette conviction instituée à travers l'accréditation des savoirs permettant la reconnaissance d'un effet sur les individus qui en sont possesseurs. Si le groupe professionnel se définit par ses propriétés sociales à l'image des catégories socio-professionnelles, l'analyse

³⁴Bourdieu P. (1993). « Esprits d'état, genèse et structure du champ bureaucratique ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, 96-97. p54.

³⁵Bourdieu P. (1984). *Homo academicus*. Paris : Minuit. p80

³⁶Bourdieu P. (1985). « Effet de champ et effet de corps ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, 59, p73.

de l'évolution de la corporation des enseignants d'EPS, mais plus encore des éducateurs en santé, montre que le métier se définit d'abord par les propriétés sociales des titulaires qui institutionnalisent la profession autour de la bonne manière d'exercer le métier, la leur.

L'entrée par un groupe professionnel institué pour analyser le métier conduit à entériner les propriétés de ceux qui l'exercent. Or ici la construction de l'objet à partir d'une corporation aux délimitations a priori définies, montre finalement un espace aux contours fluctuant, résultat d'une construction identitaire dépendant à la fois des jeux de lutte interne et des enjeux de positionnement externe par rapport aux secteurs d'insertion professionnelle proche. Les savoirs exigés à l'occasion des concours cristallisent les luttes de pouvoir qui sont aussi des luttes pour la reconnaissance de l'espace comme espace d'investissement de propriétés sociales.

La reconnaissance des propriétés sociales à l'entrée dans une profession ne fonctionne pas seulement par l'intermédiaire des concours, elle intervient également au moment de l'embauche d'un salarié dans une structure privée. Ce processus n'est donc pas spécifique aux professions fermées, celles qui justement contrôlent, par la certification, les entrées³⁷. Il est également repérable dans les secteurs professionnels en train de se constituer comme peut l'être celui des éducateurs sportifs à la fin du XXème siècle.

Les conditions d'embauche des éducateurs sportifs dans les structures associatives

L'analyse des modes de recrutement des éducateurs sportifs montre en effet que le diplôme (sportif comme scolaire) n'est pas le premier élément dans le recrutement, la connaissance préalable du prétendant et le partage des valeurs de l'association constituent la modalité la plus fréquente³⁸. Au-delà du diplôme, c'est bien la proximité sociale entre le salarié et le dirigeant qui semble opérer. Dans cet espace en cours de professionnalisation (de nombreux bénévoles exercent les fonctions d'éducateurs), les diplômes sportifs apparaissent moins valorisés au moment de l'embauche³⁹. L'intérêt porté au capital relationnel plus que sportif ou scolaire dans cet espace nous porte à penser que les valeurs incorporées par l'éducateur fonctionnent comme le garant de son adaptation à la structure qui l'emploie. C'est pourquoi l'auto-recrutement semble être un mode privilégié par le passage du statut de bénévole à celui de salarié⁴⁰. Le mode de recrutement par une salarisation des membres de l'association offre

³⁷Paradeise C. (1988). « Les professions comme marchés du travail fermés ». *Sociologie et sociétés*, 20, 2, 9–21.

³⁸Marsault C. & Pichot L. (2005). *Le métier d'animateur et de gestionnaire spécialiste des APS. Activités, employé-types et compétences dans les clubs alsaciens*. Rapport d'enquête. ORMESA.

³⁹Même si le brevet d'état ou par la suite le BPJEPS sont nécessaires pour être rémunérés.

⁴⁰Jelen A. & Marsault C. (2010). « Les contraintes horaires de l'éducateur sportif : entre bénévolat et flexibilité »,

l'avantage d'une pré-socialisation des candidats. Ce qui est mis en avant dans le cadre du recrutement c'est la confiance, moins dans la certification (nécessité de posséder un titre pour l'encadrement rémunéré) que la promiscuité avec les valeurs des dirigeants dans la poursuite des finalités poursuivies par les structures. L'expérience antérieure acquise dans la structure et souvent d'origine familiale entérine cette priorité faite à l'incorporation des valeurs portées par le groupe. Ce type de condition de recrutement tend à faire, en retour, du bénévolat une prédisposition à l'embauche. Il résulte également d'un contexte politique favorable avec les mesures comme les emplois-aidés en faveur de la professionnalisation de l'encadrement sportif. Les politiques d'insertion professionnelle en particulier celles des jeunes ont pour ambition d'accélérer la professionnalisation du secteur sport. Elles ont eu dans la réalité des effets contrastés⁴¹. Mais elles offrent pour l'analyse l'occasion d'un chamboulement des valeurs qui permet finalement de mieux les observer. A cette occasion se différencient les valeurs traditionnelles que les plus anciens tentent de maintenir par différents dispositifs institutionnels et les nouvelles qui s'imposent peu à peu par l'arrivée de nouveaux individus. Finalement la cooptation sociale se présente autant dans les secteurs professionnels stabilisés visant la défense de leur territoire que dans les secteurs qui commencent à se structurer. La nécessaire pré-socialisation du candidat à l'entrée se repère dans les procédés de recrutement, qu'ils soient formalisés (dans les concours ou dans les certifications) ou non.

La question de la qualification comme certificat permettant aux recruteurs d'avoir la garantie d'une adéquation du professionnel à son travail se pose aujourd'hui de façon différente. Les analyses récentes sur les éducateurs sportifs spécialisés en santé s'intéressent au processus de reconnaissance de ces niches d'emploi en véritable profession indépendante⁴². L'étude⁴³ des premiers dispositifs mis en place pour développer le sport-santé dégage des profils d'éducateurs singuliers par rapport à ceux qui encadrent le sport fédéral. Une des compétences des éducateurs sportifs avancées pour justifier leur présence comme expert dans le domaine du sport-santé est d'être spécialisé dans le domaine de l'encadrement sportif, mais surtout d'avoir su dépasser des problèmes de santé grâce au sport. Ce sont les dispositions (corporelles, sociales et professionnelles) acquises antérieurement qui, les plaçant dans le dispositif, les conduisent à

dans Sobry C. *Sport et travail*. Paris : L'harmattan. 162-171.

⁴¹Mauger G. (2001). « Les politiques d'insertion. Une contribution paradoxale à la déstabilisation du marché du travail ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1, 136-137, 5-14.

⁴²Perrin C. (2016). « Construction du territoire professionnel de l'enseignant en Activité Physique Adaptée dans le monde médical » *Santé Publique*, 28/1. Supplément. *Activités physiques et santé*, 141-151.

⁴³Marsault C. (2016). « Le sport-santé, un objet médical, social ou sportif ? Le dispositif strasbourgeois vu par ses éducateurs ». *Santé publique* 128/1. Supplément. *Activités physiques et santé*. 163-167.

devenir des éducateurs en santé et plus seulement des éducateurs sportifs. Toutefois leur trajectoire professionnelle et surtout l'institution pour laquelle ils investissent le dispositif de sport-santé sur ordonnance les conduit à promouvoir un sport-santé différent. L'analyse des propriétés qui les ont conduits à occuper cette place dans le dispositif révèle finalement une traduction du sport-santé en différentes modalités qui justifient leur place et celle de leur structure. Ainsi ce nouveau dispositif mis en place au niveau des politiques locales de santé, fait appel dans un premier temps aux structures sportives traditionnelles, qui mettent à disposition certains éducateurs sportifs. Au-delà de la traduction locale d'une commande politique, le sport-santé résulte d'abord d'un enjeu institutionnel de positionnement repérable à partir des stratégies individuelles et collectives des acteurs impliqués dans sa mise en place. Nous avons ainsi montré que « *l'offre de sport santé n'échappe pas aux conditions sociales et politiques de sa mise en œuvre opérée par le mouvement sportif local* ⁴⁴ ».

Mes premières études ont porté d'abord sur l'emploi et les conditions de l'emploi à partir du mode de recrutement des enseignants d'EPS et plus récemment des éducateurs sportifs. Ces premières analyses des savoirs professionnels, utilisant le modèle structuraliste, avait pour ambition d'étudier les types de savoir et leur utilité dans une profession déterminée. Il s'agissait de repérer les pesanteurs sociales au cœur de la relation emploi-formation. Ces types d'étude ont conduit à adopter une vision fonctionnaliste des savoirs. La manière dont les savoirs se construisent sert des fonctions sociales différentes, et, comme le souligne Pierre Bourdieu, « *les fonctions sociales sont des fictions sociales* ». ⁴⁵ Les résultats montrent surtout la diversité de la profession dans des rapports à un savoir institué par des titres et des diplômes et considéré comme fixe. Objectivé, institutionnalisé, le savoir dépend d'une position individuelle dans une structure et d'une représentation sociale des usages et des fonctions de l'individu, finalement comme une extériorisation de l'habitus de classe. Les modes de recrutement différents expliquent une segmentation du groupe professionnel par l'entrée d'agents aux propriétés sociales différentes qui transforment le métier. Finalement en cherchant ce qui fait la profession, son unité et son identité, nos études décrivent une profession aux tâches diversifiées et symboliquement orchestrées. Cette définition de la profession permet aux agents aux propriétés diverses d'investir celle-ci de façon différente en ajustant le métier à leurs prétentions. Ces prétentions sont orchestrées socialement dans la continuité d'une trajectoire sociale et familiale. Les savoirs constituent un signe distinctif en fondant des différences visibles dans les métiers

⁴⁴Ibid. p163.

⁴⁵Bourdieu P. (1982). *Leçon sur la leçon*. Paris : Minuit. p41.

en construction, mais aussi dans les métiers déjà fixés. Que ce soit dans le cadre d'un concours ou à la suite d'une embauche dans une structure associative, l'intégration dans un groupe professionnel nécessite de faire valoir une proximité aux valeurs partagées du groupe et favorise une socialisation précoce dont le savoir et plus encore le rapport au savoir sert d'indicateur.

Les savoirs sont discriminants car différemment appropriés dans le processus de socialisation résultant d'une socialisation primaire et secondaire. Cette approche montre surtout un processus de professionnalisation qui, à travers l'ambition de revendiquer une spécificité du métier, construit arbitrairement une barrière entre les élus et les exclus, mais reconstruit aussi des différences de position à l'intérieur même des élus.

Dans ce modèle d'analyse, la profession est présentée comme un espace social dont les pesanteurs sont déduites de leurs conséquences sur les positions analysées. Ce n'est pas seulement un espace social qui structure le groupe professionnel. Le modèle bourdieusien permet une construction initiale du savoir autour des compétences linguistiques, puis technique en termes de traduction d'un éthos de classe qui s'impose comme vision dominante. Celle-ci résulte d'un rapport de force entre différentes fractions sociales. Cela accrédite l'existence de propriétés rentables, mais surtout substantialise la transmutation des propriétés sociales en position sociale reconnue dans un espace. Or ce regard structuraliste vise précisément à désubstantialiser l'idée de savoir, comme propriété substantielle⁴⁶. L'étude sur le savoir en termes d'effet social dépasse le cadre du savoir formel objectivable (dans un diplôme ou un concours) et s'ouvre sur une dimension informelle et symbolique. Si ce crédit accordé au savoir peut paraître spécifique au groupe, il est surtout d'origine relationnel, issu d'une analyse comparative entre les membres du groupe et ceux qui n'en font pas partie. Les effets des savoirs apparaissent comparativement à des positions différentes dans l'espace, ils se définissent donc relationnellement et n'ont donc pas de valeur en soi ou de valeur absolue. Ils dépendent de la structure différente qui les produit. Un savoir n'a finalement de valeur que par les effets qu'il produit comparativement à d'autres savoirs au sein d'un groupe dans son inégale répartition. Si la place dans le groupe est liée à l'acquisition d'un savoir, en réalité, ce dernier a de la valeur parce qu'il appartient à celui qui occupe la place. En effet, parce que l'individu porteur du savoir obtient une place, ce savoir semble alors nécessaire pour l'obtention de cette place. Ainsi comme a pu le dire Pierre Bourdieu, les personnes et les actes jugés importants produisent des

⁴⁶Bourdieu P. & De Saint Martin M. (1976). « Anatomie du goût ». *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* 2, 5, 2-81.

savoirs présumés importants⁴⁷. Ce n'est en réalité pas tant le type de savoir que son inégale répartition qui produit les effets sociaux repérés. Et parce qu'il produit des effets sociaux, le savoir reconnu offre un crédit. Il accrédite les possesseurs de ce savoir. La certification des savoirs est une reconnaissance étatique de ce crédit. Elle fixe le lien entre savoir et position au sein du groupe et objective la croyance en ce lien. Par-là, elle le rend obligatoire et naturel. Or l'évolution des savoirs attendus pour une même profession comme l'évolution de la définition de l'expert montrent combien ce lien n'a rien de naturel.

L'analyse à partir du groupe institué contribue à faire reconnaître son existence et sa spécificité comme emploi singulier. Mais cet espace prédéfini de façon institutionnelle n'a de réalité que par l'effet d'institution même qui produit cette délimitation statutaire. Pour autant, le groupe professionnel ne se définit pas seulement par le titre rattaché au poste. L'analyse en termes de niche d'emploi par rapport à un diplôme montrera bien la faiblesse de sa délimitation à partir de la fiche emploi. L'emploi, le poste, le métier et la formation ne correspondent pas à un groupe homogène, que ce soit pour les enseignants d'EPS, les éducateurs sportifs ou en sport-santé ou pour tout autre profession.

1.3. L'orchestration interne des trajectoires professionnelles

Le savoir ne sert pas seulement à sélectionner socialement les prétendants. Il organise également les déplacements à l'intérieur de celle-ci. En étudiant la carrière professionnelle à partir de la formation continue et de la promotion sociale par les concours internes, mes enquêtes se sont intéressées à un autre moment où le savoir est institutionnellement valorisé et produit son effet. Dans le cadre du DEA⁴⁸ en sociologie, j'ai démontré, à travers le passage des concours internes, que la promotion sociale des enseignants d'EPS était liée à leurs propriétés, autant dans les motifs de présentation du concours que dans leur réussite. A la suite de Christian de Montlibert sur la formation continue⁴⁹, j'ai mis en évidence que les propriétés sociales pèsent dans le parcours professionnel. Les plus pourvus en capital culturel sont également ceux qui profitent le plus des avantages de la formation continue et des concours internes qui y sont attachés. Autrement dit, la formation continue participe à l'orchestration de carrières, permettant aux plus pourvus de lutter contre la déqualification de l'emploi⁵⁰. A l'image de la

⁴⁷Bourdieu P. (1982). *Leçon sur la leçon*, Paris : Minuit. p41.

⁴⁸Marsault C. (1992). *La promotion sociale des enseignants : concours et facteurs de réussite*. DEA en sociologie. Université Marc Bloch. Strasbourg II.

⁴⁹Montlibert C. (1991). *L'institutionnalisation de la formation permanente*. Strasbourg : Presses universitaires de Strasbourg.

⁵⁰Marsault C. (1999). « La temporisation des carrières comme mécanisme de relégation : le cas des enseignants d'EPS ». Dans "*Le temps*". Journées d'études du CREES. Strasbourg. 5-6 novembre.

carrière scolaire, la carrière professionnelle est socialement coordonnée.

L'effet des propriétés sociales sur la carrière des enseignants d'EPS

La carrière professionnelle ne doit pas être comprise seulement comme une ascension sociale (due-t-elle n'être qu'un réajustement). Dans un espace où la carrière est peu susceptible d'évoluer, elle est un enjeu essentiellement symbolique. Dans le monde de l'EPS, elle se présente comme une mobilité verticale (changement de statut) et renvoie à une construction sociale de la mobilité à travers les postes symboliques. Elle se présente aussi de façon horizontale (par un changement de lieu d'exercice) à partir de définitions différentes du métier. Faire carrière dans cet espace professionnel, c'est accéder à des formes de travail⁵¹ plus conformes à sa définition de la pratique EPS. L'attribution de tâches symboliques externes à l'établissement (poste au rectorat, membre du jury) valorise un travail plus intellectuel que pratique. Enseigner une pratique de l'EPS plus conforme à ses propriétés sociales en occupant un poste dans un établissement de centre-ville et en lycée est également vécu comme une promotion. L'obtention d'un lieu d'exercice prenant une distance avec un enseignement de savoirs plus pratiques en conformité avec une représentation de l'EPS plus pratique des élèves permet de mettre en adéquation les propriétés sociales. Inscrite dans le prolongement d'une trajectoire sociale, ces changements de positions et de postes occupés s'éclairent à partir de la pente (ascendante, stable ou descendante) comme conséquence de l'effet antérieur de la socialisation familiale sur le penchant (le goût pour des tâches ou des types de savoir différents) de l'individu et de ses prétentions. Le savoir professionnel est au centre des enjeux professionnels car il a un effet sur les trajectoires des enseignants dès leur entrée dans la profession, mais surtout car il organise les mobilités à l'intérieur de cet espace professionnel qui se recompose au tournant des années 90.

Ainsi, les concours et les diplômes fonctionnent comme des objets légitimes révélateurs de propriétés sociales⁵² et permet d'objectiver, en les créant des différences de positions sociales (par les titres : certifiés, agrégés ou par les fonctions : jury, formateurs) à l'intérieur d'un espace professionnel unique⁵³. L'appropriation différente de cette culture instituée à l'entrée par les concours a un effet sur l'organisation à l'intérieur du groupe socialement orchestrées, facilitant, au cours de sa carrière, l'adéquation de la situation

⁵¹Marsault C. (2001). "Le métier d'enseignant d'EPS du second degré". Fiche métier RUNOPES. AFRAPS.

⁵²Marsault C. (2002). « Légitimité professionnelle et légitimation des savoirs ». Dans Pociello C. *L'éducation physique entre sciences de la vie et sciences sociales*. Grenoble : PUG.

⁵³Marsault C. (2002). Vers de nouvelles professions en EPS ? Dans *Sports et vie sociale: transformations, ruptures et permanences*. Congrès de SSSLF. Toulouse. 28-30 octobre.

Mes études se sont donc attachées à décliner le savoir sous diverses formes. Que ce soit dans ses formes plus discursives proches du savoir scolaire⁵⁴, que dans des formes plus techniques⁵⁵, pédagogique⁵⁶ ou scientifiques⁵⁷, le savoir des enseignants, inégalement réparti, est différenciateur dans les représentations du métier et dans les positions occupées à l'intérieur de la corporation. Nous avons ainsi montré, au-delà des types de savoir professionnel, que les propriétés sociales antérieures à l'entrée dans la profession et souvent héritées, faisaient, de l'origine sociale du prétendant, un élément pesant dans la construction de son devenir professionnel. Le savoir organise également des différences statutaires au sein de la profession, à partir d'une forme socialement marquée. Il est l'indicateur d'un ordre social à l'intérieur même de la corporation.

La carrière analysée ici se définit en termes de changement de statuts dans un espace professionnel stable et défini. Elle se présente comme une suite de positions différentes occupées qui dessine rétrospectivement une trajectoire au sein de la profession. Ainsi sa trajectoire professionnelle est lue, rétrospectivement comme la poursuite des ambitions familiales⁵⁸ ou le produit d'un héritage⁵⁹. Les tâches sont abordées en rapport au goût pour certaines parties du métier plus intellectuelles que pratiques, mais elles sont plus souvent données que choisies et de ce fait relève d'un capital symbolique. La carrière⁶⁰ leur permet de valoriser ou de mettre en adéquation leur espérance (ce que promet leurs propriétés sociales et culturelles) avec la réalité de leur métier de plusieurs façons⁶¹ (changement de statut, de fonction ou de lieu d'exercice). L'effet de carrière que construisent les enseignants en composant leur métier à travers différentes tâches est une construction sociale dans un métier

⁵⁴Marsault C. (1992) *La promotion sociale des enseignants : facteurs de réussite*. DEA de sociologie, Strasbourg, Université Marc Bloch.

⁵⁵Marsault C. (2005). « Les programmations en EPS : la mise en forme des APS ». *STAPS*, 67, 9-22.

⁵⁶Marsault C. (2000). « La place des textes officiels dans la démarche pédagogique de l'enseignant ». Colloque Paris-Saint Denis, décembre.

⁵⁷Marsault C. (2001). "Le rôle des savoirs scientifiques dans la professionnalisation des enseignants d'EPS à partir des années 80". *Journées d'études de l'IUFM d'Orsay*. Anthony. 13-14 novembre.

⁵⁸Marsault C. (2002). Vers de nouvelles professions en EPS ? Dans *Sports et vie sociale: transformations, ruptures et permanences*. Congrès de SSSLF. Toulouse. 28-30 octobre.

⁵⁹Marsault C. (2010). « Compétence éthique dans la professionnalisation des éducateurs sportifs en milieu associatif ». *Interrogations ?* 10. La compétence, (en ligne).

⁶⁰Marsault C. (2002). « L'enseignement du second degré ». Dans Camy J. *L'emploi sportif en France: situation et tendances d'évolution*. Coédition AFRAPS- RUNOPES. 311-318.

⁶¹Marsault C. (2004). « Le secteur de l'EPS en France ». Dans *Programme étude vocasport : rapport d'étude sur la formation aux métiers du sport*. OESE.

où a priori il existe une identité professionnelle unique : le métier d'enseignant d'EPS. Cet espace professionnel aux positions sociales différenciées et aux trajectoires socialement orchestrées, semble résulter de la construction individuelle d'un métier en fonction de leurs propriétés.

Mais faire carrière dans un espace professionnel c'est également accepter d'y rester ou de trouver sa place, c'est-à-dire d'ajuster son métier à ses prétentions ou de se satisfaire de sa place.

Dans un espace professionnel comme les éducateurs sportifs qui se caractérise par un turn-over important en particulier chez les jeunes⁶², faire carrière dans ce groupe professionnel signifie ainsi, non pas tant changer de métier ou de statut qu'au contraire perdurer. Comme dans le cas du recrutement, le fait de rester dans une structure associative ou éducative est déterminé par la correspondance entre sa représentation du métier et l'exercice réel de celui-ci. Or, sa socialisation précoce et même souvent familiale permet de rendre acceptable certaines tâches qui ne correspondent pas au cœur du métier. En effet, les éducateurs qui ont baigné très tôt dans le milieu associatif sont plus à même d'accepter certaines tâches qui ne relèvent pas directement de la fiche de poste, mais qui néanmoins peuvent faire partie des tâches à réaliser. Selon la façon dont le salarié se professionnalise, la représentation qu'il aura de ce qui est acceptable ou inacceptable sera différente. Ici encore la socialisation précoce, souvent familiale du contexte particulier qui nécessite de sa part un éthos professionnel s'inscrit en réalité dans un éthos de classe. Si les qualifications scolaires ou sportives ne pèsent pas autant à l'embauche que le capital relationnel nécessaire à la confiance que l'employeur porte au salarié, elles finissent par peser au cours de la carrière. En effet, l'analyse des salariés qui restent dans les structures et qui sont les plus satisfaits de leur situation professionnelle montre que ce sont d'une part ceux qui ont su redéfinir leur poste dans des structures importantes en fonction de leur représentation du métier et ceux qui ont les propriétés nécessaires pour occuper un poste en rapport avec leur souhait. Les propriétés scolaires ou sportives⁶³ constituent malgré tout, des éléments importants dans l'évolution de carrière des éducateurs sportifs.

⁶²Marsault C., Pichot L. & Pierre J. (2016). « Le temps de travail atypique des éducateurs sportifs : entre contrainte et ressource identitaire ». *Formation Emploi*. 134, 89-105.

⁶³Pour encadrer des pratiques sportives, il est nécessaire de posséder un diplôme enregistré au RNCP (répertoire national des certifications professionnelles). Le BEES (brevet d'état d'éducateur sport) a été un diplôme indispensable pour exercer le métier d'animateur contre rémunération. Aujourd'hui, il est remplacé par le BPJEPS (brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport) créé en 2001. La certification est obligatoire pour être rémunéré et donc employé. Toutefois, de nombreux animateurs sportifs intervenaient, au moment de l'enquête, dans des structures associatives, rémunérés ou non, et pouvant être ou non qualifiés.

L'analyse des trajectoires se présente souvent comme une orchestration des déplacements à partir de la déqualification et/ou la requalification du statut professionnel. Elle révèle le réajustement des prétentions sociales par rapport à l'origine sociale. C'est dans cette optique que j'ai étudié l'effet des concours internes comme un réajustement politique ou encore la traduction des tâches comme un réajustement social. L'effet socialement différenciateur des savoirs s'explique par le goût qui fait le lien entre l'origine sociale, le savoir et certains types de tâches plus ou moins valorisés. La carrière permet cet ajustement des propriétés individuelles aux conditions sociales de la pratique.

Ainsi, l'analyse des trajectoires en termes de mobilité dans l'espace permet de comprendre les pesanteurs sociales. C'est visible dans la mise en carrière d'une profession identifiable et clairement définie qui conduit à redéfinir, par ses propriétés sociales, un métier. C'est aussi le cas lorsque faire carrière consiste, dans un espace en turn over, à rester et nécessite, pour cela, une construction du métier en adéquation avec sa propre trajectoire sociale et familiale. Derrière les aspects situationnels (manière de faire le métier, type de publics, de tâches ou de lieu d'exercice), se repère un effet contextuel qui est ici structurel. Celui-ci pèse sur l'individu, visible dans le temps par la trajectoire construite (ou reconstruite par l'analyse) pour faire correspondre sa place et son métier à ses attentes sociales. Ce modèle d'analyse met ainsi en évidence les pesanteurs structurelles sur l'état de la profession et son évolution.

1.4. L'événement, condition de démythification du lien entre savoir et profession

A travers l'analyse des savoirs attendus à l'occasion de certains moments et portés différemment par les professionnels, ma thèse montre finalement l'existence d'un effet sur la hiérarchie et révèlent un « *ordre social, c'est-à-dire l'ensemble des relations d'ordre qui le constituent* »⁶⁴.

Cet ordre social n'apparaît que lorsque celui-ci est remis en cause, à travers des enjeux de lutte (pour la définition légitime de la discipline et de l'expertise) et de pouvoir (pour occuper les positions dominantes dans l'espace professionnel en tant qu'expert). Or, les années 90 constituent un de ces moments. En effet, en imposant une nouvelle conception de la discipline au moment du recrutement, ces nouveaux enseignants (les didacticiens) légitiment leurs visions de la discipline et en cela légitiment leur propre position de dominant dans l'espace. Découlant

⁶⁴Bourdieu P. (1994). « Seuil stratégies de reproduction et modes de domination ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, 105, 3-12.

de la description de l'expertise, les savoirs distinctifs ne sont plus les mêmes recherchés à l'occasion des concours. Le savoir-faire n'est donc pas seulement celui qui est efficace, il tient aussi à la reconnaissance de la figure de l'expert. Or l'expertise se définit à partir du choix des membres du jury. Ma thèse montre que ces derniers ne sont pas choisis au hasard au sein de la profession. Devenir membre du jury constitue au contraire une fonction distinctive, socialement distribuée. Le népotisme qui opère au moment du concours donne aux caractéristiques du jury une importance dans le recrutement. On comprend dès lors l'importance accordée aux tâches de jury comme la reconnaissance de la corporation dans la définition incorporée de l'expertise.

Nos premières analyses ont décrit l'orchestration des savoirs et des pouvoirs en mettant en évidence un capital symbolique. Elles ont questionné le concept de champ comme territoire à définir, mais en même temps à produire. L'analyse des professions à partir d'une profession déjà constituée (professeur d'EPS) et d'une profession en train de se constituer (éducateur sportif, puis éducateur en sport-santé) a montré combien le savoir professionnel exigé des entrants est socialement institué permettant de produire un effet de distinction entre ceux qui en sont et ceux qui n'en sont pas. Cette distinction est particulièrement importante lorsque les propriétés à faire valoir sont finalement proches, tant au niveau social, scolaire que sportif. La comparaison entre les deux espaces professionnels montre finalement la priorité de la proximité sociale dans l'insertion professionnelle et la part relative du savoir qui ne prend finalement son importance qu'à partir du moment où le savoir correspond au statut social (son effet se fait ressentir lorsqu'il y a une vraie correspondance entre les deux). C'est vrai dans les secteurs peu institués dont les propriétés sociales jouent à plein dans la définition de la vocation, c'est encore vrai dans les mobilités qui permettent un réajustement social par la reconnaissance d'un savoir et cela s'avère enfin vrai dans les espaces les plus institués où ce n'est plus tant le contenu du savoir que sa forme (constituant l'objet du savoir) ou le rapport que l'individu entretient avec le savoir qui devient l'élément socialement discriminant. Alors même que le savoir qui en s'objectivant s'extériorise de l'individu pour devenir un objet universel pouvant être acquis par tous en cours de formation, il s'avère être un objet social d'autant plus efficace qu'il semble a priori accessible à tous par la formation.

Les transformations politiques (décentralisation et concours internes) pèsent sur la construction de cet espace symboliquement hiérarchisé⁶⁵. La définition de l'EPS se présente

⁶⁵Marsault C. (2001) Redéfinir le métier d'enseignant d'EPS. *Nouveaux métiers et métiers en évolution*. Colloque international. AEP Reims. 8-9 novembre.

alors comme un outil de reconnaissance sociale⁶⁶ et donc un outil politique permettant de redistribuer les positions à l'intérieur de l'espace en fonction de propriétés socioculturelles partagées. La mise en carrière de l'enseignement ne serait finalement que la conséquence d'une reconstruction des différences sociales à l'intérieur d'un espace professionnel. En effet, l'évolution de la formation initiale (l'élévation du niveau de formation et la transformation de sa nature plus universitaire que professionnelle) a conduit à une segmentation de l'espace professionnel qui n'est finalement qu'une conséquence de l'appropriation de l'espace par des catégories sociales différentes, selon l'état du marché professionnel⁶⁷.

Ainsi les travaux s'inspirant de la sociologie des professions viennent également nourrir ceux de l'emploi. L'analyse centrée sur les effets des savoirs sur un groupe professionnel défini comme une structure sociale qui pèse, en régulant non seulement les entrées (par la fixation des propriétés rentables en capital) mais aussi les trajectoires à l'intérieur qui reproduisent les forces sociales (tout en donnant une signification symbolique particulière).

Les savoirs se présentent comme des indicateurs de différenciation sociale. Ils contribuent autant à faire le groupe qu'à organiser celui-ci car ils sont à la fois le produit et le producteur de différences sociales. Le savoir est ainsi un mode d'existence du social objectivé, réifié qui permet de reconnaître les écarts par la confrontation entre « *deux modes d'existence du social, l'habitus et le champ, l'histoire faite corps et l'histoire faite chose*⁶⁸ ».

L'analyse des savoirs professionnels avait pour intérêt de rechercher ce qui fait l'unité au sein d'un groupe, à travers l'étude de sa spécificité. Elle présupposait que la caractérisation du professionnel (et donc sa validité en tant que professionnel) tenait à la singularité du savoir possédé. Chaque groupe prescrit ses valeurs portées par des savoirs et possède des principes de régulation. Ces principes définissent les limites d'un espace socialement structuré dans lequel les agents luttent en fonction de la position qu'ils occupent dans cet espace soit pour en changer, soit pour en conserver les frontières et la configuration. Ainsi la notion de champ qui consiste à penser les groupes professionnels comme des champs de force qui organisent les positions et les trajectoires, révèle finalement des pesanteurs sociales qui n'ont rien de spécifique.

⁶⁶Marsault C. (2000). « Évolution des conceptions en EPS: Influence des modes de recrutement des professeurs d'EPS sur la définition de leur discipline ». *Colloque de l'ARIS*. Grenoble. Décembre.

⁶⁷Marsault C. (2002). Vers de nouvelles professions en EPS ? Dans *Sports et vie sociale: transformations, ruptures et permanences*. Congrès de la 3SLF. Toulouse. 28-30 octobre.

⁶⁸Bourdieu P. (1982). *Leçon sur la leçon*, Paris : Minuit. p38.

Ainsi l'institution d'une forme de savoir à l'entrée des professions fermées permet la reconnaissance d'intérêts communs à faire exister, vivre et reproduire un espace d'investissement professionnel, par objectivation de propriétés des titulaires. Professionnaliser un métier consiste à extérioriser les savoirs incorporés des experts reconnus comme tels par le groupe, en les présentant sous une forme objectivée et rationnelle. Mais plus que sa forme instituée, c'est sa forme incorporée qui permet la reconnaissance sociale des différences au sein des groupes professionnels.

Ces études ont donc permis de comprendre comment un savoir devient légitime, en montrant l'homologie entre savoir légitime et position légitime : la possession du savoir légitime conduit à faire reconnaître une position légitime, mais également la position occupée permet de valider le savoir légitime (en tant qu'autorité légitime comme jury mais aussi comme savoir détenu par les personnes aux positions légitimes). Toutefois cet enjeu ne touche que les formes légitimes de savoir attendus à certains moments institués de la profession : l'entrée ou les mobilités.

L'évolution du savoir professionnel légitime résulte d'une modification des propriétés des entrants due à l'évolution des emplois du secteur au sein d'une économie générale des emplois. Cette évolution externe au groupe impacte le rapport de force interne entre les tenants de la définition légitime du savoir. La professionnalisation est ici entendue non seulement comme l'entrée dans la profession, mais plus globalement comme un changement de statut (de bénévole à rémunéré) qui sanctionne l'appartenance à un groupe professionnel (ou à un segment). Aussi, l'état de l'espace professionnel paraît important pour comprendre la valeur sociale du diplôme et par conséquent du savoir légitime. Ce problème de légitimation des diplômes regarde plus spécifiquement les processus sociaux à l'œuvre dans la reconnaissance sociale du diplôme à l'intérieur même de l'espace professionnel. Les usages différents du savoir montrent l'existence de savoir porteurs de valeurs particulières. En me penchant sur l'analyse du diplôme de l'INSEP, j'avais commencé à réfléchir sur certains processus historiques explicatifs d'une requalification sociale de ce diplôme⁶⁹. Comme le montre Marcelle Stroobants, « *la différence entre l'expertise spécialisée et l'habileté ordinaire n'apparaît pas dans le mode de raisonnement, mais dans le statut social de la connaissance en question*⁷⁰ ». Toutefois, ce

⁶⁹Marsault C. (2008). « La valeur des diplômes dans une économie symbolique : le cas du diplôme de l'INSEP », dans *Ce que l'école fait aux élèves*. Colloque Nantes 16 et 17 Juin. SCEREN-ENS.

⁷⁰ Stroobants M. (1991). « Travail et compétences : récapitulation critique des approches des savoirs au travail ». *Formation Emploi*. 33, p37.

travail reste inachevé.

Ainsi, la forme instituée du savoir de type prescription, qualification ou attendu a été ici analysée à partir de ses effets. Elle participe d'une part à fixer et à reproduire l'identité sociale du groupe professionnelle. Les normes attendues se présentent en objets de savoir nécessaires pour intégrer un groupe. Cette forme instituée du savoir sélectionne, hiérarchise et positionne l'individu dans le groupe, à l'intérieur ou l'extérieur, au centre ou à la marge, en haut ou en bas consacrant le lien entre savoir et position. L'identification par le savoir d'une identité instituée donne sens à la profession et naturalise non seulement les propriétés qui opèrent, mais aussi l'ordre institué.

L'intérêt de ce regard en termes d'imagerie d'un espace et de pesanteurs sociales se révèle lorsque ce lien est remis en question par un événement extérieur au groupe, événement souvent politique. Le rapport fixé et naturalisé entre propriétés et savoir apparaît seulement visible lorsque cette adéquation est remise en cause. Ici ce sont des changements politiques (le nombre d'entrants) qui conduit à la mise en évidence du filtre social mis à mal par une proportion de nouveaux entrants aux propriétés différentes. La modification du nombre d'entrants ouvrant la profession à des individus aux propriétés différentes explique les crises, tant dans le monde de l'enseignement de l'EPS que dans celui de l'animation sportive et produit une segmentation du groupe professionnel en sous-cultures⁷¹. Ces sous-cultures professionnelles sont d'abord des constructions de classes similaires de comportements propres à un environnement, ici réduit à des positions à l'intérieur d'un groupe professionnel. Cette similitude est construite par rapport à des différences avec des positions relativement proches.

Dans ce modèle de savoir, le contexte social se définit donc relationnellement à travers une représentation de la société « *comme une sorte de symbolisation spontanée de l'espace social*⁷² ». Dans cette figuration spatiale du social où la société est envisagée de façon structurelle, le lieu professionnel représente d'abord une position qui exprime une hiérarchie et des distances sociales sous la forme de tâches nécessitant des savoirs particuliers pour les réaliser. Si les régularités statistiques peuvent faire apparaître ces pesanteurs, c'est surtout à travers des effets contrariés (échec, frein) ou favorisés (mobilité) sur les positions ou les trajectoires. Mais pour qu'elles puissent apparaître, il est nécessaire d'étudier les moments où l'adéquation entre les pratiques et l'environnement est remise en question (effet d'hystéresis).

⁷¹Marsault C. (2001). Redéfinir le métier d'enseignant d'EPS. *Nouveaux métiers et métiers en évolution*. Colloque international. AEP Reims. 8-9 novembre.

⁷²Champagne P. (1993). « La vision médiatique ». Dans Bourdieu P. *La misère du monde*. Paris : Seuil. p251.

La naturalisation des liens entre position sociale ou position dans l'espace professionnel et l'habitus tient de l'illusio, c'est-à-dire justement de cette croyance dans la correspondance entre position et habitus. L'espace, dans ce modèle social, se décline en lieux et places spécifiques, ou plus précisément spécifiés au cours de l'institution de la profession, à partir d'un profit d'occupation (en être) et d'un profit de position (rang dans une hiérarchie de postes) symboliquement distinctives. Ce savoir prend une forme interne à travers le goût qui pousse à s'investir dans la profession, mais aussi une forme externe à partir des objets dont l'usage social permet la reconnaissance de leur utilité. Si ces représentations de l'espace professionnel sont des constructions sociales fictives, elles n'en deviennent pas moins réelles car elles ont des effets réels⁷³ sur les individus, en attribuant un sens aux positions et aux trajectoires et du coup au savoir qui y conduit. L'espace des possibles à l'intérieur d'un espace professionnel fonctionne comme un système de possibilités et d'impossibilités liées au type de savoirs. Il convertit en illusion spécifique un rapport au savoir. Les formations en délivrant une qualification à partir de certains savoirs attendus pour une profession déterminée entretiennent aussi l'illusion de ce lien entre savoir et profession.

La qualification en termes de titre est alors questionnée dans son sens partagé par tous⁷⁴. A partir des années 90, l'heure n'est plus à la qualification⁷⁵, la compétence devient l'objet de savoir à étudier. J'ai quitté une sociologie explicative pour une sociologie compréhensive.

L'objet étudié mais surtout le cadre théorique l'éclairant changeant, il ne s'agit plus de repérer des forces sociales agissantes à travers un savoir instrumentalisé ayant des fonctions sociales différenciatrices et reproductrices d'un ordre social global. Le savoir n'est plus à considérer comme extérieur à l'individu (sous une forme réifiée) ou possédé comme un objet, mais vécu de l'intérieur donnant un sens différent au métier. Au-delà du changement de sujet (qualification versus compétence) et de cadre théorique, c'est aussi un renversement de perspective. Il ne s'agit plus d'étudier ce que le savoir fait aux individus, mais ce que l'individu fait du savoir, quel sens il lui donne et comment ce savoir véhicule des normes finalement moins imposées que partagées.

⁷³En dehors bien sûr, des salaires et autres compléments de salaire pour l'exécution des tâches.

⁷⁴Oiry E. (2005). « Qualification et compétence : deux sœurs jumelles ». *Revue française de gestion*. 158/5, 13-34.

⁷⁵Stroobants M. (2002). « La qualification ou comment s'en débarrasser ». Dans J. Dolz & E. Ollagnier *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck. 61-73.

Tableau 1 : Récapitulatif des références concernant la qualification

Concept/théorie	Sujet	Titre de la production écrite	Idées principales défendues
Reproduction des positions	Effet des concours sur les trajectoires	Marsault C. (1992). La promotion sociale des enseignants : facteurs de réussite. DEA de sociologie. Université de Strasbourg.	L'inégalité de réussite aux concours dépend des propriétés sociales et scolaires
Trajectoire profession-nelle et sociale	Effet des concours sur les trajectoires prof	Marsault C. (1999). « La temporisation des carrières comme mécanisme de relégation : le cas des enseignants d'EPS ». "Le temps". JE du CREES. Strasbourg. 5-6 novembre.	Les concours internes fonctionnent comme compensateur d'un déclassement social
Reproduction de la doxa Filtre social	Repositionnement social dans l'espace	Marsault C. (2000). <i>Enjeux d'une définition socio-juridique de l'EPS</i> , Lille : Septentrion.	L'EPS est un espace professionnel d'investissement mixte de propriétés sportives et scolaires
Propriétés sociales des enseignants	Le rôle des modes de recrutement	Marsault C. (2000). « Evolution des conceptions de l'EPS : Influence des modes de recrutements des professeurs d'EPS sur la définition de leur discipline ». <i>L'intervention dans les activités physiques et sportives</i> . Colloque ARIS. Grenoble, 14-16 décembre.	Segmentation de la discipline en fonction des propriétés socioculturelles et sportives des arrivants dans l'espace professionnel
Propriétés sociales des enseignants	Le rôle des savoirs scientifiques	Marsault C. (2001). « Le rôle des savoirs scientifiques dans la professionnalisation des enseignants d'EPS à partir des années 80 ». Journées d'études de l'IUFM d'Orsay. <i>L'EPS, entre sciences humaines et sciences de la vie</i> . Anthony. 13-14 nov	Recours au savoir scientifique socialement différencié chez les enseignants d'EPS
Segmentation du métier d'enseignant	Organisation de l'espace professionnel	Marsault C. (2001). « Redéfinir le métier d'enseignant d'EPS ». <i>Nouveaux métiers et métiers en évolution</i> . Colloque international Reims 8-9 novembre.	Représentation du métier structurant l'espace : opposition tâches de conception et tâches d'enseignement
Construction symbolique du métier d'enseignant	Emploi-formation du secteur enseignement	Marsault C. (2002). « L'enseignement du second degré ». Camy J. <i>L'emploi sportif en France : situation et tendances d'évolution</i> . Edition AFRAPS RUNOPES. 311-318.	Profils de compétence selon les lieux d'enseignement et les publics
Espace des positions professionnelles	Conceptions différentes du métier	Marsault C. (2002). « Vers de nouvelles professions en EPS ? » Dans <i>Sports et vie sociale : transformations, ruptures et permanences</i> . Congrès de 3SLF. Toulouse. 28-30 octobre.	Analyse des tâches caractérise une position sociale différente dans l'espace professionnel
Identité professionnelle	Rapport et usages des savoirs scientifiques	Marsault C. (2004). « Légitimité professionnelle et légitimation des savoirs en EPS ». Dans Pociello C. <i>L'EPS sous tensions : entre le vital et le social (XVIIIe-XXe)</i> Grenoble. PUG. 209-217.	Savoirs scientifiques légitimant des identités professionnelles différentes
Filtre social accréditation	Formation initiale	Marsault C. (2004). « Compétence professionnelle et formation initiale ». <i>Recherche et formation</i> , 46, INRP. 9-21. T2 pp149-157	Rôle de la formation initiale dans la sélection sociale des candidats, processus de naturalisation de la relation savoir/profession

2. La compétence éthique, objet de conflit professionnel

« Eric est contre-intuitif. Il réussit parce qu'il ne fait pas ce qui est évident ⁷⁶ ».

Moins centrée sur le groupe professionnel et son organisation structurelle que sur l'exercice du métier à travers les différentes tâches, notre analyse quitte le savoir dans sa forme instituée pour s'orienter vers la compétence, forme de savoir en acte. La compétence professionnelle devient un sujet d'actualité dans les années 90⁷⁷. La recomposition des postes de travail modifie le regard sur la connaissance fixée, en particulier dans un savoir-faire reconnu efficace dans une tâche définie⁷⁸ pour un regard sur la compétence transférable, i. e. un savoir permettant la mobilité d'un poste à un autre, d'une tâche à une autre. Le passage de la qualification comme titre à la compétence en situation renouvelle les objets de la sociologie du travail. « *Le savoir perd son statut d'objet pour gagner en attribut du sujet* ⁷⁹ ». Plus centrée sur l'individu, la sociologie des professions s'intéresse au décalage entre qualification officielle et qualification effective à partir de la différence entre travail prescrit et travail réel⁸⁰. Cet écart entre deux formes de savoir met en lumière en particulier la dimension éthique. Si la compétence se décline en éléments technique ou théorique, elle devient donc surtout éthique.

En mettant le focus sur l'individu et ses représentations des tâches à effectuer, le savoir prend un sens éthique, dans la capacité qu'à l'acteur à décider dans des environnements moins prescriptifs. L'analyse du travail se centre plus sur le travailleur, son autonomie de décision et sa capacité à intervenir sur l'organisation comme dans le cadre de la théorie des organisations. Celle-ci s'est dans un premier temps, développée autour des organisations professionnelles que sont les entreprises. Elle étudie le comportement d'un groupe d'individus formant une organisation précise. L'organisation ne peut découler des seules règles sociales réifiées ou des phénomènes culturels, comme la culture de l'entreprise. Elle se construit dans les interactions

⁷⁶Réplique de Maxine Carlson (Sarah Greene) pour expliquer le comportement d'Eric Beaumont (Luke Roberts) négociateur dans Ransom (épisode 5 la nouvelle génération), série télévisée de Franck Spotnitz et David Vainola de 2017. Elle montre ici que son expertise ne consiste pas à faire ce qui est attendu, mais bien a contrario, à faire différemment de ce qui est en usage traditionnellement. Eric Beaumont dénoue les crises en adoptant une position inattendue, déstabilisante. Ce comportement inattendu interroge la pertinence du savoir dans un contexte de crise.

⁷⁷Paradeise C. & Lichtenberger Y. (2001). « Compétence, compétences ». *Sociologie du travail*, 1, 33-48.

⁷⁸Selon Domenico Mascistra, définir les compétences en observant des personnes reconnues comme compétentes. Mascistra D. (2017). « La compétence : entre le savoir agir et l'agir réel. Perspective de l'énaction ». *Ethique publique*, 19, 1.

⁷⁹Stroobants M. (1991). « Travail et compétences : récapitulation critique des approches des savoirs au travail ». *Formation Emploi*, 33, 31-42.

⁸⁰Les travaux d'Yves Clot sur le genre professionnel par exemples et plus généralement ceux du CNAM.

entre différents acteurs qui créent un système d'action concret⁸¹. La part de l'acteur dans la construction de la situation professionnelle devient plus importante.

Le passage de la qualification à la compétence est revendiqué par les opérateurs pour faire valoir l'importance des décisions à prendre par rapport aux seuls savoir-faire reconnus dans la description des postes. La notion de compétence a pour ambition de valoriser l'importance des décisions et des savoirs nécessaires par les professionnels qui participent à la mise en œuvre. Elle recèle donc une part comportementale de savoir être, d'attitude et de choix décisionnels. Elle est ainsi déclinée en différentes dimensions⁸² dont la dimension éthique et personnelle devient essentielle dans la reconnaissance de l'expertise professionnelle. Toutefois, la compétence éthique ne se limite pas à un ensemble de règles apprises, à une éthique instituée en déontologie dans les métiers qui nécessitent des décisions importantes à prendre⁸³. Elle se présente de façon plus pratique dans les choix effectués au quotidien lorsque s'offre une alternative. Que recouvre cette compétence éthique ou dimension éthique de la compétence ? Comment se présente-t-elle ? En analysant les ratés de la socialisation professionnelle, Guillaume Malochet met en évidence un processus de construction éthique personnelle visant à réduire le décalage entre les normes apprises dans le cadre de la formation initiale et les comportements observés lors des stages en situation⁸⁴. L'expérience professionnelle permet de réduire cet écart entre un idéal de métier appris en formation et le réel de la situation vécue. Sur quoi s'appuient les personnes pour construire cette adaptation locale au contexte éthique ?

L'éthique professionnelle peut d'abord être assimilée à un éthos de classe. Cette perspective qui s'inscrit dans les études précédentes éclaire certains métiers, notamment dans le travail social, reconnaissant l'appartenance à un milieu particulier comme une condition d'emploi. C'est, par exemple le cas des prostituées recrutées pour effectuer un travail d'éducation dans le monde de la prostitution⁸⁵. Dans ces types de métier où l'appartenance au milieu facilite les relations entre les travailleurs sociaux et les bénéficiaires, la connaissance du milieu professionnel constitue la condition sociale de leur recrutement. Cette promiscuité

⁸¹ Grâce notamment aux travaux de Michel Crozier et d'Erhard Friedberg dans « l'acteur et le système ».

⁸² Zarifian P. (2001). *Le modèle de la compétence. Trajectoire historique, enjeux actuels et propositions*. Rueil-Malmaison : Editions Liaisons.

⁸³ Paillet A. (2007). *Sauver la vie, donner la mort. Une sociologie de l'éthique en réanimation néonatale*. Paris : La Dispute.

⁸⁴ Malochet G. (2004). « A l'école de la détention : quelques aspects de la socialisation professionnelle des surveillants de prison ». *Sociologie du travail*, 46, 2, 168-186.

⁸⁵ Mathieu L. (2000). « Une profession inachevée : animatrice de prévention en milieu prostitutionnel », *Sociologie du Travail*, 42, 2, 263-279.

sociale comme condition du recrutement a été mise en évidence à l'occasion de différentes formes de recrutement dans la partie précédente, notamment chez les éducateurs sportifs. Elle garantit le maintien d'une éthique singulière de la structure associative employeuse.

Une autre alternative peut être envisagée pour définir cette éthique. La compétence éthique quitte le modèle de l'éthos de classe pour porter un regard local au travail tel qu'il se définit, tel qu'il est qualifié par l'individu lui-même au quotidien. A la fin des années 80, se développe un autre regard sociologique prenant en compte la capacité réflexive de l'acteur, notamment à travers son jugement⁸⁶. L'analyse quitte les comportements pour se centrer sur les actions et leur logique, les significations ou les valeurs qu'elles sous-tendent. Les actions sont enchâssées dans des systèmes de représentations et de valeurs différentes accordées aux objets et aux personnes mobilisées qui dépassent les individus. En utilisant ces appuis, les individus justifient leur action en lui donnant un sens particulier. Le modèle des conventions suppose l'existence de différents cadres normatifs reconstruits par le chercheur. Il s'agit de considérer l'activité de travail en s'intéressant en particulier à la manière dont les savoirs d'usage révèlent des systèmes de valeurs visibles dans les discours justificateurs servant d'étayage aux actes professionnels.

La compétence éthique relève-t-elle de la poursuite d'un destin social probable produit d'une socialisation primaire, par reconversion de propriétés sociales ou d'une conversion éthique nécessaire résultant d'une socialisation secondaire, par incorporation d'une culture locale ? Comment cette éthique se construit-elle localement ?

Si dans un premier temps, la compétence éthique est analysée en termes de configurations typiques émergeant de contextes locaux rendant compte de logiques d'action différentes (mondes ou cités), elle sera ensuite étudiée en termes de systèmes de valeurs émanant de l'environnement professionnel comme un construit social, local déposé dans celui-ci. La compétence éthique se présente comme la capacité à prendre les bonnes décisions au regard de l'environnement, moins par rapport à un modèle d'expertise universellement reconnu, mais en étayant ses choix dans un contexte ayant un sens pertinent, c'est-à-dire ancré dans un environnement signifiant. Ces normes sont aussi négociées au niveau local⁸⁷.

⁸⁶ Diaz-Bone R. & Thevenot L. (2010). « La sociologie des conventions. La théorie des conventions, élément central des nouvelles sciences sociales françaises », *Trivium*, (en ligne).

⁸⁷ Strauss A. (1978). *Negotiations: Varieties, Contexts, Processes and Social Order*, San Francisco : Jossey-Bass.

2.1. La construction locale de la compétence éthique

La compétence inscrit la question du savoir dans un contexte particulier. L'étude de sa dimension éthique met au premier plan de l'analyse la relation entre différents regards sur ce que doit être le métier au niveau éthique. La compétence éthique de l'éducateur sportif présente un intérêt dans cette analyse car le milieu sportif associatif attend du salarié qu'il ne vienne pas bousculer les mentalités, notamment l'idée de bénévolat. Mais au-delà des valeurs partagées par l'ensemble du milieu associatif, existent des éthiques particulières construites au sein des clubs qui pèsent sur la manière d'investir le rôle d'éducateur. Comment le professionnel parvient-il à s'inscrire et participer à l'éthique locale ? L'analyse des stratégies des dirigeants pour maintenir l'éthique de l'association⁸⁸ dévoile un effet du contexte dans la construction éthique du salarié.

Effet de l'organisation des structures associatives sur l'éthique des éducateurs

La compétence éthique est d'abord étudiée dans le cadre du contrat salarial et renvoie au problème de la confiance dans l'échange salarial⁸⁹. Cette confiance se fait autour du partage de valeurs, ce que les membres des associations appellent « l'esprit club ». Différentes caractéristiques influencent la constitution de cet esprit, parmi lesquelles la taille de l'association. Ainsi les petites structures s'opposent à une professionnalisation qui ne permettrait pas la conservation de cette éthique à visée éducative. Souvent inférieures à 100 adhérents, elles cultivent une éthique de la convivialité incorporée par l'encadrement bénévole, dans un environnement souvent familial. Dès que les structures se développent, d'autres intentions apparaissent, nécessitant cette fois un encadrement professionnel : la compétition, le loisir ou l'éducation des jeunes. Dans les grosses structures (généralement supérieures à 300 adhérents), les éducateurs effectuent des tâches précises. Intervenant sur des questions plus techniques et spécialisées, leur attachement à la structure est moins exigé au moment du recrutement. Ainsi, l'organisation de la structure qui découle souvent d'un effet de seuil (nombre d'adhérents) impacte la définition de l'éthique professionnelle attendue du salarié.

Au-delà des compétences techniques et pédagogiques de l'éducateur sportif⁹⁰, la compétence éthique doit être reconnue par l'employeur.

⁸⁸Marsault C. (2010). « Compétence éthique dans la professionnalisation des éducateurs sportifs en milieu associatif ». *Interrogations* ?, 10. *La compétence*, (en ligne). Cf. T2. pp125-133.

⁸⁹Paradeise C. & Lichtenberger Y. (2001). « Compétence, compétences », *Sociologie du travail*, 43, 1, 33-45.

⁹⁰Sanctionnés par les diplômes sportifs exigés pour exercer un travail contre rémunération.

La rencontre entre l'éthique du dirigeant et celle du salarié constitue alors un moment important du recrutement. En mettant en parallèle les points de vue du salarié et du dirigeant, nous avons repéré les éléments qui constituent une stratégie de mise en confiance entre les deux protagonistes lors de cette épreuve. Trois logiques d'embauche permettent de comprendre comment se construisent ou se poursuivent au niveau local les compétences éthiques attendues des structures employeuses. Le recrutement est présenté comme un effet de circonstances, comme une opportunité ou comme un passage naturel entre bénévolat et salariat.

Les type de recrutement et leurs effets sur l'éthique des éducateurs sportifs

Lorsque le salarié est un ancien bénévole (cas le plus fréquemment rencontré), le passage semble se faire dans la continuité entre le statut de bénévole et celui de salarié. Le recrutement garantit la conservation de l'esprit club par une fidélité qui lie à la fois le dirigeant et le salarié. Dès que les moyens financiers de la structure le permettent, le passage à la professionnalisation se réalise « naturellement » du bénévolat à l'indemnisation, de l'emploi aidé à la stabilité de l'emploi. Le salarié est choisi parce qu'il possède déjà des dispositions incorporées (souvent familiales) correspondant aux valeurs de la structure. Le recrutement de « l'homme du sérail » offre la garantie d'une éthique locale partagée. Le recrutement du bénévole garantit cette correspondance éthique. Dans les discours des dirigeants, la compétence éthique prime sur la compétence technique, la formation du salarié se fait dans le club, souvent « sur le tas ». Cette éthique se définit au sens strict dans le respect d'une tradition familiale, du don de soi à la structure. L'intégration du salarié est facilitée par une socialisation précoce aux valeurs locales de la structure. N'ayant souvent pas les moyens de faire perdurer l'emploi, l'éducateur oscille entre salariat, indemnisation et bénévolat au gré des moyens économiques de la structure.

Il en va différemment lorsque les structures intermédiaires se professionnalisent et qu'elles développent des ambitions compétitives. La logique managériale vise à recruter une personne selon ses compétences techniques. L'accord salarial se réalise sur les ambitions du club. La réputation ou le « bouche à oreille » fonctionne dès lors que les ambitions sont d'améliorer les résultats de son club. La socialisation se réalise par reconversion de l'expérience accumulée en statut et en titre reconnu. Pour soutenir le secteur compétitif, ces structures favorisent souvent la création d'emploi dans le loisir. Mais attirer de nouveaux membres peut transformer la demande (de la compétition vers le loisir) et faire basculer l'éthique de l'association. Ainsi, le salarié doit partager les ambitions compétitives et de loisir du club

dans lequel il postule et s'adapte aux valeurs de l'association qui peuvent être différentes selon les secteurs d'activités.

Une troisième voie externalise l'offre d'encadrement de la structure. Lorsque l'ambition du club est d'offrir un panel diversifié d'activités ou lorsque la structure ne peut pas soutenir seul une activité professionnelle à plein temps, c'est un travailleur indépendant qui propose des créneaux de pratique. Le lien avec la structure n'est plus de nature salariale. Elle relève d'un service proposé par des travailleurs indépendants qui interviennent dans différentes structures. L'éducateur indépendant participe rarement à la vie du club. Ce mode de relation s'organise autour d'un marché professionnel encadré par des diplômes spécifiques. Dans ce cas, la confiance est garantie par les diplômes spécifiques qui nécessitent de satisfaire à une certaine logique éducative. L'éthique est alors garantie par le diplôme. La mise en place de diplôme spécifique qui nécessite de faire valoir certaines valeurs éthiques conformes à l'espace permet une fermeture du marché en même temps qu'elle garantit une unité autour de ces valeurs. L'éthique du professionnel est validée au moment du diplôme qui se présente comme un passe d'entrée spécifique sur un marché organisé en interne. Certaines demandes d'emploi peuvent se réaliser par pôle emploi.

Ainsi, la compétence éthique est un élément fondamental dans le recrutement des salariés sportifs. Elle permet d'établir la confiance entre le dirigeant et le salarié au-delà du diplôme d'éducateur sportif qui sanctionne plus la dimension technique. La confiance se construit localement en fonction de différentes éthiques qui traversent le champ sportif, au-delà des valeurs universellement reconnues. Ici l'éthique se confond avec les finalités de la structure. Elle semble un élément incontournable de la compétence recherchée chez les éducateurs. Le diplôme d'éducateur sportif ne permet pas une garantie suffisante pour certifier un partage autour de valeurs communes localement. Les diplômes fédéraux ont un effet de qualification éthique dans les ligues plus professionnalisées où le marché de l'emploi qui est souvent déjà structuré tend à se fermer sur un modèle particulier d'éducateur. D'autres modalités apparaissent afin de garantir une proximité de valeurs nécessaire dans l'exercice du métier, la réputation et l'auto-recrutement constituent cette garantie par sa dimension relationnelle. La socialisation professionnelle n'est pas seulement la continuité d'une socialisation familiale. Elle serait une conversion de valeurs nécessaire pour entrer dans une culture professionnelle, déclinée différemment selon les lieux d'exercice.

Cette première étude sur la compétence éthique montre l'existence au moment du recrutement d'une hétérogénéité de finalités des structures employeuses exigeant des manières différentes de concevoir l'exercice du métier d'éducateur sportif. Bien qu'elles révèlent dans la pratique une diversité des valeurs attendues de la part des éducateurs, elles soulignent un processus de socialisation identique au modèle précédent. Toutefois, une socialisation secondaire devient nécessaire pour s'adapter aux valeurs de l'organisation professionnelle. Si l'ajustement aux valeurs de la structure est facilité par une pré-adaptation de l'individu, ces nouvelles études mettent en évidence l'importance du contexte dans l'exercice du métier, que ce soit pour l'enseignant d'EPS comme pour l'éducateur sportif. Ce contexte se différencie de l'environnement social (au sens de structure sociale) qui pèse sur celui-ci. Il donne sens à son action. L'introduction d'une étude portant sur la compétence éthique du professionnel montre le caractère contextuel et différencié des formes éthiques dans le monde des éducateurs sportifs. C'est ce que souligne l'article sur la compétence éthique dans la professionnalisation, en montrant la nécessaire adéquation entre les valeurs du salarié et le contexte associatif dans lequel il est amené à exercer. L'éthique professionnelle attendue du salarié par l'employeur correspond à une clarification par les objectifs de la structure de la situation de travail. La compétence éthique introduit l'idée de savoir normatif⁹¹ repérable dans les interactions.

L'existence d'une compétence éthique se présentant sous la forme incorporée (attitude) ou objectivée (déontologie) ne fait pas de doute dans le domaine professionnel. Cependant, différentes hypothèses tentent de comprendre son origine ainsi que la manière dont cette compétence permet l'intégration de l'individu dans l'espace professionnel. En plus de l'hypothèse sociale expliquant la reproduction d'un éthos de classe, une hypothèse culturaliste défend l'idée de l'acquisition de cette compétence. Selon Everett C. Hughes⁹², la professionnalisation induit la transmission d'une culture propre au groupe professionnel. L'intégration du professionnel se réalise par une adaptation du comportement du salarié à l'entreprise par l'expérience acquise⁹³. La socialisation professionnelle est un processus qui amène les salariés à acquérir une pratique et à développer une culture professionnelle spécifique⁹⁴. L'acquisition d'une culture professionnelle se rencontre également chez Renaud

⁹¹ Marsault C. (2010). Op cit.

⁹² Hughes E. C. (1928). « Personality, types and the division of labor », *American Journal of Sociology*, 33, 5, 754-768.

⁹³ Hughes E. C. (1955). « The making of physician : general statement of ideas and problems », *Human Organization*, 14, 4, 21-25.

⁹⁴ Dubar C. (1991). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : A. Colin.

Sainsaulieu⁹⁵. Ainsi la socialisation professionnelle serait double (primaire et secondaire)⁹⁶. La socialisation secondaire permet aux adultes d'acquérir la culture d'un groupe particulier pour s'intégrer. Elle permet à chaque individu d'intégrer rôles et statuts⁹⁷ en lien à des savoirs et des comportements particuliers. Toutefois, la socialisation professionnelle ne peut se concevoir simplement comme la transmission d'un rôle professionnel prédéfini, sur lequel un accord se serait sédimenté parmi les représentants de la profession⁹⁸. Souvent considérée comme une inculcation des normes et des valeurs aux nouvelles générations, la socialisation ne permet pas de comprendre comment ces normes se construisent différemment en local.

2.2. La diversité des logiques d'action

La question de l'identité professionnelle devient centrale dans les années 90 et s'organise autour de l'identification d'une spécificité du métier dans le cadre du renouvellement des formations. Elle devient sensible dans les années 2000 lorsqu'il s'agit de constituer les fiches RNCP⁹⁹. Cependant alors même que les métiers se spécifient dans le cadre de la certification, leur analyse au quotidien révèle des manières diverses de faire son métier, rendant compte de logiques normatives différentes.

L'étude de la compétence éthique concernant celle de l'enseignant apparaît sous un nouveau regard à partir du savoir choisir parmi un ensemble de pratiques sociales et du savoir traiter cette activité de façon locale. En plus de la dimension technique, une dimension décisionnelle¹⁰⁰ fait apparaître l'éthique donnant un sens différent aux savoirs et révélant des valeurs éducatives portées par la corporation qui font débat. Dans les années 90, le débat porte sur la question de la qualification des pratiques sportives servant de support à l'enseignement de l'EPS. Il se cristallise sur les classifications des APSA¹⁰¹ dans le cadre de la formation des

⁹⁵Sainsaulieu R. (1987). *Sociologie de l'organisation et de l'entreprise*. Paris : Presse de la Fondation Nationale des Sciences Politiques et Dalloz.

⁹⁶Berger P. & Luckmann T. (1986). *La construction sociale de la réalité*. Paris : Méridiens Klincksieck.

⁹⁷Castra M. (2018). « Socialisation ». In Paugam S. *Les 100 mots de la sociologie*. Paris : PUF, 97-98.

⁹⁸Dubet F. & Martuccelli D. (1996). « Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école », *Revue française de sociologie*, 37, 4. 511-535.

⁹⁹Créé en 2003, le RNCP (répertoire national des certifications professionnelles), répertorie toutes les formations (diplôme, titre ou certificat) dans une branche professionnelle. C'est une base de données publique qui permet de faire reconnaître la formation par l'Etat.

¹⁰⁰ Oiry op cit.

¹⁰¹ L'introduction des domaines d'action dans l'arrêté du 24 mars 1993 démarre la controverse sur la manière officielle de catégoriser les APSA (activité physique sportive et artistique), c'est-à-dire d'opérer des équivalences entre les activités d'une même catégorie. La circulaire n° 94-007 du 12 janvier 1994 mettant en application l'arrêté sera abrogé par celle n°95-253 du 21-11-95. La dispute prendra fin en 2000 (BO HS du 31 août 2000) avec la suppression des catégories au profit de deux listes d'APSA : l'ensemble commun et l'ensemble complémentaire.

élèves.

Quelques études avaient montré la prédominance de certaines pratiques sportives en EPS¹⁰² à travers le quatuor (athlétisme, gymnastique, natation, sports collectifs). Ma thèse confirme cette domination tout en consacrant de nouvelles pratiques comme le badminton. L'approche compréhensive établit différentes façons de concevoir et de mettre en œuvre des APSA en EPS.

Pour cela, les APSA sont analysées à partir de configurations de sens et non à partir d'une comptabilité. La recherche de logique éducative permettant de catégoriser, et donc de qualifier les APSA devient l'occasion de questionner les logiques de qualification à l'œuvre dans la profession. Or, ce n'est pas tant l'APSA que sa mise en forme à partir d'un savoir didactique particulier qui pose un problème à la discipline dans les mises en œuvre. Comment s'opère cette qualification des valeurs éducatives ? La théorie des conventions questionne la qualification de situations, des objets et des personnes et interroge la culture professionnelle en l'étudiant au niveau local.

Les logiques éducatives des APSA dans les programmations en EPS

Il n'existe pas une manière adéquate de définir les pratiques et leurs usages, mais des façons différentes et pertinentes de les utiliser en EPS. Les pratiques sportives sont des objets, supports à des registres d'actions¹⁰³. Ces registres présentent des configurations de pratiques qui n'ont de sens que dans leur interprétation collective et dans l'usage différent du vocabulaire utilisé. Ils apparaissent comme des catégories ou des univers de discours cohérents qui permettent de mettre en équivalence les objets au sein d'un même monde¹⁰⁴. Parmi les tâches à réaliser par les enseignants d'EPS, la programmation des APSA révèle des usages différents de celles-ci¹⁰⁵. Si l'usage des savoirs technique et pédagogique est clivant dans la manière de présenter l'activité, il s'agit moins de choisir une activité, mais une configuration d'activités pour rendre compte des valeurs différentes comme autant de visions de l'usage des pratiques en termes de projets éducatifs. La projection différente des valeurs

Ce deuxième texte remplace celui paru au B.O. hors-série n° 6 du 12 août 1999. La catégorisation des APSA s'organisera sous une autre forme des APSA : liste nationale, régionale et spécifique en 2008 (Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008), laissant les enseignants préciser, par l'intermédiaire des compétences culturelles, puis des compétences propres les caractéristiques culturelles ou sociales de l'APSA.

¹⁰² Derlon A. (1989). « EPS, APS et nouvelles pratiques. Une enquête dans l'académie de Bordeaux », *Méthodologie et didactique de l'éducation physique et sportive*, Clermont-Ferrand : AFRAPS, 195-200 ; Bessy O. (1991). « Nouvelles pratiques, sports de base ? » *EP&S*, 227, 75-79.

¹⁰³ Thévenot L., Conein B. & Dodier N. (1993). *Les objets dans l'action, de la maison au laboratoire*. Paris : Editions de l'EHESS.

¹⁰⁴ Boltanski L. & Thévenot L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.

¹⁰⁵ Marsault C. (2005). « Les programmations en EPS : la mise en forme des APS » *STAPS*, 67, 9-22. Cf. T2 pp135-147.

sur ces objets partagés permet de comprendre les systèmes de valeurs qui opèrent dans la profession. Reprenant l'idée de mondes sociaux, la manière de traiter les APSA fait appel à des valeurs construites en dehors de ces activités et révèle finalement l'existence de projets éducatifs divers.

Ce qui différencie les enseignants, ce sont les types de programmations qu'ils présentent parmi lesquels, par exemple, l'athlétisme ne semble pas occuper la même place. Ce modèle pose la question du sens non pas attribuable à un objet spécifique, mais à une configuration d'objets servant de supports à la pratique d'enseignement. Ces valeurs orientent et légitiment les choix de pratiques selon un projet de formation, ici plus traditionnel ou novateur. A travers leur mise en forme stylistique, l'enseignant opère un traitement social de l'activité, qui se différencie du traitement didactique ou pédagogique. La mise en évidence de ces logiques qui éclairent les désaccords entre les personnes offre la possibilité de construire des compromis locaux au niveau du projet d'établissement. Ce regard théorique montre également l'indépendance entre l'individu et ces cadres normatifs. Ces derniers n'appartiennent ni à l'individu, ni à son histoire. Les registres existent indépendamment des personnes qui y ont recours. Une même personne peut d'ailleurs faire appel à différents registres. Ceux-ci sont présents dans l'environnement sous la forme de mondes (visions particulières reconnues par les pairs comme légitimes). Ces logiques d'action s'appuient sur ces registres de sens qui sont des ensembles ordonnés d'éléments auxquels les individus se réfèrent pour objectiver leur opinion et rendre leur action cohérente. Les formes éthiques locales se présentent comme des arrangements ou des compromis stabilisés au niveau de l'établissement qui deviennent dans les usages un appui pour justifier en pratique les choix des acteurs.

Dans ce modèle, ce n'est pas tant l'acteur que son action qui se justifie en prenant appui sur certains systèmes de valeurs existant dans le contexte local. En déduisant des logiques des actions observées et justifiées par les acteurs d'une situation peu définie et donc susceptible d'être conflictuelle, les actions (ici des choix réalisés et justifiés) laissent apparaître des systèmes de valeurs à partir de registres valables et présents en situation. L'éthique professionnelle locale apparaît sous la forme d'un compromis entre différentes logiques reconstruites a posteriori par le chercheur à partir des configurations de choix.

C'est encore le cas dans le traitement différent de l'élève en surpoids s'agissant de la prise en compte de sa spécificité. Avec Lisa Lefèvre¹⁰⁶, l'étude montre combien les enseignants prennent en charge ces élèves en s'appuyant sur des systèmes de valeur différents pour justifier leur action pédagogique. Le but de cette recherche est de comprendre sur quels registres cette caractéristique morphologique prend une connotation sociale. Les registres de sens repérés à l'occasion de ce travail explicitent des rapports différents à l'élève permettant aux enseignants de qualifier l'élève et ses besoins. Cette qualification de l'élève et de sa spécificité oriente différemment leur action pédagogique.

Les élèves en surpoids : effet des représentations sur leur prise en charge en EPS

Cette enquête ne s'attache pas à vérifier la pertinence des choix de l'enseignant ou leur efficacité, mais à relever des mondes de significations qui donnent sens à ses actes au moment de la justification de ses choix pédagogiques. Dans la construction préalable de l'étude, nous supposons l'existence d'une cohérence dans les pratiques de l'enseignant : entre ce qu'il se représente, ce qu'il fait et la façon dont il légitime ses choix. Les questions ont porté sur les représentations que les enseignants interrogés avaient de l'EPS, de l'obésité et de la santé, puis sur la description d'une situation d'apprentissage qui a pu poser un problème à cet élève, des remédiations et de l'évaluation mises en place. Le lien a priori entre les représentations qu'il a de l'élève et son action suggère l'existence d'une cohérence au sein d'un même registre. Les résultats ont montré que les enseignants composent à partir de registres différents sans qu'il y ait une nécessaire cohérence entre les phases de conception et de réalisation. Ce que l'enseignant propose, au niveau des pratiques pédagogiques et la façon dont il justifie ses choix, ne renvoie pas toujours au même registre. L'élève obèse (ses difficultés, son engagement en EPS) est analysé au regard de registres de sens autour de valeurs phares (la performance, l'égalité, l'esthétique et le médical). Les façons de prendre en charge l'anormalité (ici corporelle) est un révélateur intéressant pour comprendre les logiques à l'œuvre dans la définition de la normalité en EPS et par déduction des attendus normatifs.

Cette recherche pose la question des normes de jugement qui opèrent dans l'action pédagogique de l'enseignant. S'appuyant sur un ensemble de représentations partagées par la

¹⁰⁶Lefèvre L. & Marsault C. (2014). « L'obésité en EPS : une caractéristique morphologique ou sociale ? » Dans Marsault C. & Cornus S. (2014). *Santé et EPS : un prétexte, des réalités*. Paris : L'harmattan. 175-184.

communauté professionnelle, ce modèle permet de comprendre ce qui motive ou sous-tend une action, bref quelles sont les attentes souvent implicites de l'éducation proposée. Il existe différentes façons de justifier ses actes selon des mondes ou des systèmes de valeurs cohérents sur lesquels l'enseignant s'appuie pour agir, mais surtout justifie ses actes auprès des autres acteurs (collègues, parents, autres élèves). Ce type de situations problématiques permet d'en rendre compte car l'acteur opère un jugement pour clarifier la situation. Les conventions sont donc des cadres interprétatifs utilisés par le professionnel pour évaluer les situations dans lesquels il doit agir de façon pertinente. Toutefois, ces cadres interprétatifs se différencient des cadres au sens d'Erwin Goffman, car ils ne dépendent pas directement de la situation. Si les logiques d'action sont déduites de situations singulières, elles constituent des logiques plus générales disponibles dans la corporation pour donner un sens qui sera partagé par la communauté.

Ainsi la théorie des conventions suppose un ensemble de registres définis en dehors de l'individu et en dehors de la situation singulière, à partir desquels les stratégies éducatives des enseignants prennent un sens. Les acteurs professionnels recourent aux conventions pour valoriser et justifier certaines caractéristiques (des APSA), des qualités (d'élèves) ou des façons de faire (évaluation). Ces registres sont constitués par des objets, des personnes, des lieux qui sont ordonnés c'est-à-dire valorisés différemment selon des ordres de grandeur. Ce sont des formes culturelles reconnaissables servant d'appui pour donner du sens à la situation¹⁰⁷. Mais elles n'émergent pas directement de la situation. Ce sont des constructions réalisées par le chercheur, des formes archétypiques dépassant les individus et les situations. Les systèmes de valeur en jeu apparaissent dans les moments particuliers de débat ou de conflit de valeurs. Le moment de l'évaluation par exemple constitue une épreuve de jugement rendant visible ces logiques normatives.

Ces études mettent en évidence des modèles culturels caractérisant ce qui est important ou non à partir de différents ordres de grandeur. La mise en évidence de différents registres de sens sur lesquels reposent les pratiques enseignantes a permis de questionner les évidences qui fonctionnent comme savoirs véhiculés dans cet espace professionnel. Les compétences à évaluer les situations à travers des systèmes d'équivalence partagée explique comment les acteurs mettent en place les conditions de production des accords. Les conventions se présentent comme des systèmes d'attente réciproque entre les personnes sur leurs comportements et

¹⁰⁷ Diaz-Bone R. & Thévenot L. (2010). « La sociologie des conventions. La théorie des conventions, élément central des nouvelles sciences sociales françaises ». *Trivium 5, Sociologie des conventions*. (en ligne).

caractérisent, sous la forme de traits essentiels, les situations sociales. Elles contribuent à la qualification de la situation, d'une situation problématique où le professionnel doit faire des choix. La mise en évidence de ces registres de sens ne permet cependant pas de comprendre comment ils se constituent en dehors du chercheur qui les produit, ni comment les acteurs les acquièrent.

2.3. Les supports de la compétence éthique

La compétence éthique est une « *disposition individuelle à agir selon les vertus afin de rechercher la bonne décision dans une situation donnée* »¹⁰⁸. Selon Jean-Jacques Nillès, il est possible d'approcher la compétence éthique par les valeurs ou par les vertus. Les vertus (altruisme, courage) relevant d'une attitude, elles permettent une déclinaison de l'éthique en comportements de référence dans un métier donné. Un référentiel de la dimension éthique du métier peut se construire à partir des situations les plus représentatives du métier qui servent d'indicateur d'éthique. C'est la démarche opérée à l'occasion du référentiel RNCP. Ainsi posée, la dimension éthique du métier se repère dans différents scénarii possibles qui organisent les décisions.

Si l'on se place du côté des valeurs, l'institution ne produit plus de valeurs en soi, celles-ci reposent désormais sur les intervenants¹⁰⁹. L'éthique relèverait d'une dimension plus individuelle que collective. Ce serait la définition de la situation qui constituerait l'éthique¹¹⁰, c'est-à-dire la manière dont l'individu perçoit la situation et y répond¹¹¹. Selon cette perspective, la compétence éthique n'est ni donnée, ni apprise. Elle ne relèverait pas tant d'une propriété individuelle (savoir être) que d'une relation entre l'individu et le contexte. La compétence éthique, appartient-elle au sujet ou relève-t-elle de la situation ? Emerge-t-elle de l'organisation elle-même comme le suppose Vincent Dupriez¹¹² ? A moins que l'éthique se construise localement dans la confrontation entre les systèmes de valeurs des partenaires. Laurent Falque et Bernard Bougon¹¹³ montrent l'importance du discernement individuel sur la décision

¹⁰⁸ Nillès J.-J. (2002). « Comment mesurer l'éthique des acheteurs ? », *Entreprise Ethique*, 17, 65.

¹⁰⁹ Dubet F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.

¹¹⁰ Moreau D. (2003). *La construction de l'éthique professionnelle des enseignants au cours de la formation et de leur entrée dans le métier. La genèse d'une éthique appliquée à l'éducation*, Doctorat, université de Nantes.

¹¹¹ Thomas I. (1979). « Définir la situation ». Dans Grafmeyer Y. & Joseph I. *L'école de Chicago*, Paris : Aubier, 79-82.

¹¹² Dupriez V. (2003). « De l'isolement des enseignants au travail en équipe : les différentes voies de construction de l'accord dans les établissements ». *Les Cahiers de recherche du Girsef*, 23, 3-18.

¹¹³ Bougon B. & Falque L. (2005). *Pratiques de la décision - Développer ses capacités de discernement*. Paris : Dunod.

collective, discernement mettant en évidence l'existence d'une éthique professionnelle. Cependant, la décision collective est précédée par d'autres décisions qui définissent un cadre contextuel. Finalement relève-t-elle de conceptions individuelles ou collectives intériorisées ?

Un premier article¹¹⁴ sur l'éthique des enseignants d'EPS apporte des éléments de réponse sur la manière dont les épreuves de choix collectif rendent compte de registres normatifs participant à la construction de la décision. Dans les programmes de collège parus au Bulletin officiel spécial n°6 du 28 août 2008, il est stipulé que les enseignants doivent choisir collectivement les pratiques sportives pour construire leur programmation. Dans ce nouveau système contraignant qui impose qu'une seule pratique sportive propre à l'établissement puisse être choisie en dehors des listes nationale et académiques, le choix du programme des pratiques est remis à plat. Le choix de cette activité unique spécifique pour l'établissement constitue une épreuve au sens de la sociologie des conventions car il permet de dévoiler « *des formes de légitimité sur lesquelles peuvent s'appuyer les personnes pour fonder leurs critiques et justifier leurs accords* »¹¹⁵. Ce cadre théorique permet d'étudier comment s'articulent différents systèmes de valeurs dans le processus de décision collective. Notre analyse a d'abord porté sur la manière dont le processus de décision collective se construit au sein d'une équipe pédagogique à partir du concept d'étayage. La compétence éthique se construit dans le quotidien du professionnel par étayage. Nous avons introduit l'idée d'une socialisation par étayage en reprenant le concept d'étayage en apprentissage de Jérôme Bruner¹¹⁶.

L'observation des négociations entre professeurs d'EPS à propos du choix des pratiques à enseigner montre que l'étayage par le contexte (textes officiels, matériels, organisation de l'équipe, décisions antérieures) met finalement à l'épreuve les valeurs de l'enseignant. En favorisant ou en freinant la mise en œuvre de ses choix au sein d'un collectif, l'éthique professionnelle se construit de façon dynamique au regard d'une culture professionnelle à la fois incorporée (inscrite dans les corps) et objectivée (inscrite dans les objets du quotidien). Elle ne se réduit toutefois pas à un seul modèle pertinent (adéquat ou dominant) pour une situation donnée comme le suppose le « sens pratique » de Pierre Bourdieu. Elle constitue une grille de lecture de la situation qui donne sens à son action. Cette grille n'est pas seulement le résultat

¹¹⁴ Marsault C. (2011). « L'éthique comme compétence dans le travail collectif : le cas des enseignants d'EPS ». Dans Gasparini W. & Pichot L. *Le sport au travail*. Paris : L'harmattan. 161-175.

¹¹⁵ Boltanski L. & Thévenot L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.

¹¹⁶ Bruner J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire*. Paris : PUF. p288.

incorporé ou hérité de son habitus. Elle se constitue en dehors de l'individu. La pertinence ainsi validée de ses actes par leur inscription dans des logiques d'action collectivement construites offre en retour une identité professionnelle et locale à son auteur.

Les formes d'étayage des décisions collectives au sein des équipes en EPS

L'étayage par les textes

Les textes officiels constituent surtout des lieux d'inscriptions de conceptions particulières, résultats de compromis locaux (projet) ou nationaux (programme). Ils peuvent apparaître comme des limites pour ceux qui n'ont pas réussi à imposer leur point de vue ou comme une garantie légitime pour les autres. La liberté de l'enseignant, la réalité des conditions et la variété culturelle des pratiques deviennent des motifs justifiant le non-respect de cette nouvelle injonction. Les textes offrent une validité pour ceux qui se retrouvent dans la décision. Le projet peut n'être partagé qu'en théorie.

L'étayage par le matériel

Les conditions matérielles et les lieux de pratique deviennent les arguments incontournables de la discussion quelle que soit l'équipe. L'utilisation de lieux normalisés de la pratique sportive participe à l'institution d'une tradition enseignante qui organise l'espace des possibilités pédagogiques. Cependant, le manque d'installations conduit finalement les équipes d'établissement de centre-ville à opter pour des pratiques moins traditionnelles afin d'éviter la concurrence rude sur les lieux de pratique plus conventionnels. De fait, la contrainte institutionnelle qui vise à limiter les activités est vécue différemment selon que l'établissement est en zone urbaine sous-équipée en installations traditionnelles (gymnase, stade) ou en zone rurale (piscine). En outre, l'accessibilité des lieux et le fait d'avoir le matériel à disposition ont constitué des éléments récurrents dans la décision. Ainsi, la matérialisation des valeurs par l'achat de matériels techniques est un moyen indirect d'ancrage des valeurs au sein d'une équipe.

L'existence d'une culture locale déposée dans les lieux et les objets déjà utilisés par l'équipe aide à la décision. L'organisation matérielle objective les choix du passé et instaure, dans la réalité locale, un patrimoine de pratiques utilisées antérieurement par les enseignants. L'épreuve de réalité qui constitue a priori une limite objective dans la mise en œuvre des pratiques n'est en fine qu'un moyen d'ancrer, dans la réalité objective, un ensemble de valeurs facilitant dès lors la poursuite d'une tradition. L'appel à la tradition locale souligne combien

les pratiques se perpétuent grâce aux enseignants qui restent en place. Il montre en retour combien la doxa locale joue son rôle dans le renforcement des positions des anciens par rapport aux nouveaux. Les ancrages locaux renforcent la position des enseignants qui ont participé à déposer les traces dans le contexte (achat de matériels spécifiques, réservation de lieux dédiés).

L'étayage par les pairs

Les stratégies de mise en commun semblent se construire au niveau local à partir d'une culture commune qui se construit et se stabilise dans des lieux. L'organisation matérielle objective les choix du passé et instaure dans la réalité locale un patrimoine d'activités importées par les enseignants. Si les valeurs semblent à la fois incorporées dans le passé des enseignants et objectivées dans le matériel et les lieux de pratique, les positions des enseignants au sein de l'équipe pèsent aussi dans les débats. En effet, l'organisation de l'équipe semble orienter différemment les débats. Une activité a d'autant plus de chance d'être inscrite au patrimoine de l'établissement qu'elle est partagée par des enseignants qui restent en place.

Ainsi, en étudiant la manière dont les enseignants construisent la décision collective de choisir une activité commune, nous avons montré, certes une diversité d'attribution de valeurs éducatives aux activités physiques, mais surtout l'existence d'appuis mobilisés par les acteurs qui sont autant d'objectivation de normes collectives ancrées dans l'environnement et qui sont appelés pour étayer leur propos. La compétence éthique ne se limite donc pas aux valeurs individuelles du professionnel, mais à sa capacité à trouver, dans le contexte, les appuis lui permettant de justifier sa décision par étayage¹¹⁷. Le traitement de l'environnement résulte d'opérations cognitives et morales¹¹⁸, mémorisés par les hommes et déposés dans les objets qui anticipent leur conduite. Le pragmatisme s'intéresse à l'action de l'environnement, mais montre que celle-ci est indissociable des significations sociales qui se construisent en dehors de l'individu.

La décision collective du choix de l'APSA de l'établissement implique d'abord la capacité à discriminer les intérêts en présence¹¹⁹. L'objet des discussions a tourné au sauvetage de pratiques enseignées jusque-là. Entre en concurrence pour l'activité spécifique, l'ensemble

¹¹⁷ La sociologie de la traduction parle de consolidation par l'acteur-réseau.

¹¹⁸ Dodier N. (1993). « Les appuis conventionnels de l'action : éléments de pragmatique sociologique ». *Réseaux*, 11, 62, 63-85.

¹¹⁹ Falque L. & Bougon B. (2005). *Discerner pour décider. Comment faire les bons choix en situation professionnelle*. Paris : Dunod.

des activités enseignées par chaque protagoniste à titre individuel pour en faire l'activité de tous. Dans aucun des établissements étudiés, de nouvelles activités ont été proposées. Ainsi, l'ouverture du texte sur une activité spécifique induit un resserrement autour des pratiques déjà présentes dans l'équipe. La contrainte institutionnelle s'avère différente selon les pratiques antérieures du collège. Lorsque les équipes organisaient déjà leur enseignement sur des pratiques figurant sur les listes officielles, s'entendre sur une pratique commune originale s'est avérée plus aisée. L'accord permet de valider une conception déjà commune. Ce qui rend une activité plus vertueuse n'est finalement que la somme des vertus supposées individuellement, mais partagées localement par le plus grand nombre. La liberté offerte aux équipes de proposer une activité différente du programme national nécessite en réalité une communauté culturelle pour pouvoir régler les différends. Une telle logique semble en contradiction avec l'esprit du texte visant justement la possibilité d'une exception culturelle. La régulation par les pairs offre une négociation autour des valeurs individuelles, mais conduit à la conservation des valeurs partagées par le collectif. Ainsi, l'exception culturelle offerte par les textes se transforme en un renforcement des pratiques déjà valorisées dans les textes lorsque l'équipe se compose d'enseignants aux profils semblables. La collaboration est favorisée par un partage des valeurs. C'est le cas lorsque les enseignants ont sensiblement le même âge, la même formation et le même statut. La nouvelle directive est une épreuve moins ressentie comme contraignante. Elle n'a pas beaucoup bousculé les habitudes ou les conceptions dans ce type d'établissement. En revanche, lorsque l'équipe n'est pas homogène, les discussions sont plus délicates.

Au-delà du contenu différent des débats, la mobilisation des appuis pour étayer la décision collective met en évidence une organisation identique en trois étapes qui se retrouvent dans les différentes équipes.

L'organisation collective des valeurs individuelles au sein d'une équipe en EPS

Notre analyse s'est centrée sur les phases permettant de situer l'identification d'un problème d'ordre éthique (c'est-à-dire mettant en rapport des valeurs différentes) et sa résolution dépassant l'arrangement pour un compromis stabilisé, ici dans l'écriture du projet. L'éthique peut être définie comme la capacité à reconnaître l'existence d'un dilemme éthique et à comprendre les logiques qui œuvrent pour un accord entre les parties¹²⁰. Trois étapes organisent la mise en forme d'une éthique collective : la différenciation des positions, l'assimilation et la généralisation.

¹²⁰Kastrup V. (2002). « A propos de l'apprentissage de la compétence éthique », *Intellectica*, 35, 299-322.

La différenciation est une première étape dans le travail en équipe qui implique une capacité à discriminer les intérêts en présence. Dans chaque établissement, les réunions ont démarré par une mise en concurrence des activités proposées auparavant qui n'entraient plus dans le schéma imposé. Une fois les valeurs éducatives avancées pour chaque activité, celles-ci sont confrontées les unes aux autres. Les valeurs attribuées aux activités en lice sont mises en équivalence. Selon les pratiques antérieures de l'établissement, la contrainte du texte sur les choix de l'équipe s'est avérée différente. Pour répondre à la contrainte, la mise en équivalence ou en concurrence des activités se réfère d'abord à une culture commune.

L'assimilation au local constitue une seconde étape du processus. Au cours de celle-ci, les activités sont confrontées au contexte local d'enseignement. Sont appelés pour soutenir la candidature de l'activité, le matériel disponible, les installations pour pratiquer, les besoins supposés des élèves ou la compétence des enseignants. Les activités entrant en concurrence subissent l'épreuve de réalité pour voir si elles peuvent tenir face au contexte local. Se met en place une hiérarchie des valeurs : respect des directives, difficultés matérielles ou coutumes de l'établissement.

La généralisation constitue la troisième étape. Elle conduit à une montée en généralité des principes ou des normes qui viennent légitimer les choix. Elle passe par une formalisation de principes partagés. Le passé communautaire de l'enseignant rejaille dans la négociation collective, comme dénominateur commun. L'organisation pédagogique en équipe conduit à la nécessaire convergence vers une culture commune, incorporée¹²¹. La régulation par les pairs offre une négociation autour des valeurs individuelles, mais conduit à la conservation des valeurs du collectif.

La compétence éthique se construit dans un double processus de socialisation visant la réduction d'un écart entre l'éthique personnelle, l'éthique institutionnelle et l'éthique locale.

Une première réduction a lieu lors de l'entrée dans la profession. Le passage des candidats les plus proches de valeurs partagées par la corporation¹²² renforce leur croyance en ces valeurs. Ainsi, la croyance dans la valeur éducative des activités se construit dans le passé du candidat et est valorisée au moment du concours. C'est pourquoi la réalité de l'EPS s'organise autour des pratiques dites traditionnelles¹²³. Ce noyau sportif constitue une culture commune,

¹²¹Dubet F. (2000), « Peut-on encore réformer l'école ? ». Dans Van Zanten A. *L'école, l'état des savoirs*. Paris : La découverte, p413.

¹²²Marsault C. (1992). Op. Cit.

¹²³Bessy O. (1991). « Nouvelles pratiques, sport de base : réflexion sur le choix des objets d'enseignement en EPS », *EP&S*, 227, 75-79 ; Duraly S., Geay S., Perrot C. & Rolan H. (2002). « Collège, la réalité des pratiques en

inscrite sur la liste nationale. Cette éthique incorporée ne s'impose pas directement dans les actions de l'enseignant, mais sert de grille de lecture et de fond culturel partagés permettant la coopération entre les enseignants lors de tâches collectives comme la constitution d'un projet.

Une deuxième réduction est nécessaire entre l'éthique de l'enseignant qui a satisfait aux exigences de la corporation et son adaptation aux conditions locales d'exercice. L'étayage par le contexte met à l'épreuve ses valeurs en favorisant ou en freinant la mise en œuvre de ses choix éducatifs. Au cours de l'enquête, nous avons repéré différents objets susceptibles d'être appelés pour étayer les choix de l'enseignant. Si ces objets semblent peser sur les décisions, il faut cependant relativiser leurs effets.

Ainsi, la collaboration contrainte, parce qu'elle renforce l'éthique professionnelle autour des valeurs traditionnelles s'oppose finalement à l'innovation. Si la culture professionnelle fournit « *des catégories qui aident les individus à structurer leurs représentations*¹²⁴ », -ici les vertus éducatives des pratiques sportives-, celles-ci trouvent, dans les débats, la force d'une qualification commune mais réductrice, comme les vertus collectives des sports collectifs par exemple. Une telle réduction qui finalement se naturalise par l'effet collectif peut ainsi conduire à une essentialisation de la culture¹²⁵.

Ce premier travail a permis de mettre en évidence comment une équipe pédagogique prend appui sur certains éléments communs pour développer une éthique collective dans le cadre d'une décision particulière. Il a mis en évidence comment les enseignants parviennent à dialoguer pour composer une décision collective. L'étude suivante inversera l'axe de réflexion en étudiant ce que la décision collective fait aux individus, en termes d'éthique individuelle.

En introduisant le fonctionnement par projet, l'institution scolaire accorde à l'équipe pédagogique une liberté de décision, mais qui devient en revanche collective. Le travail collaboratif se présente alors comme un levier de l'innovation¹²⁶. Il permet une meilleure adéquation des actions individuelles pour la réussite des élèves¹²⁷. C'est aussi un moyen pour face aux difficultés des enseignants¹²⁸. Devenu un dispositif prometteur, l'institution multiplie

EPS: l'exemple de la Seine Saint-Denis », *EP&S*, 296, 35-38.

¹²⁴Perrenoud P. (1996). *Enseigner agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : ESF. p165.

¹²⁵Dozon J-P. & Fassin D. (2001). *Critique de la santé publique. Une approche anthropologique*, Paris : Éditions Balland.

¹²⁶Cros F. (2004). *L'innovation scolaire aux risques de son évaluation*, Paris : L'Harmattan ; Gather Thurler M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*, Paris : ESF.

¹²⁷Corriveau L., Letor C., Périsset Bagnoud D. & Savoie-Zajc L. (2010). *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation : processus, stratégies et paradoxes*, Bruxelles : De Boeck.

¹²⁸Lantheaume F. & Hérou C. (2008). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*, Paris : PUF.

les injonctions de coopérer au point de devenir une norme¹²⁹. Pourtant certains auteurs¹³⁰ montrent que ces dispositifs ne donnent finalement pas plus de liberté aux enseignants. Par un contrôle des pairs, ils rendent surtout les formes d'imposition moins visibles. Contrainte normative ou opportunité de travailler autrement, le rôle de l'équipe est analysé différemment selon que la collaboration est imposée ou non¹³¹. Si certaines études mettent en évidence l'émergence de représentations partagées de l'acte éducatif autour d'une construction sociale de leur environnement professionnel et d'une compréhension commune des problèmes¹³², d'autres révèlent qu'au-delà de l'accord, existent des différences d'orientation éducative¹³³. L'accord se présente souvent dans le système scolaire comme un consensus vague évitant les conflits¹³⁴. Aussi, travailler ensemble, offre-t-il vraiment une occasion de se transformer¹³⁵ ?

Dans ce nouvel article¹³⁶, les propriétés individuelles et les positions dans l'équipe sont prises en compte pour comprendre comment la décision collective influence les individus dans leurs choix individuels et collectifs et finalement leur position dans l'équipe. Nous montrerons alors que si le travail collectif est une forme d'organisation apprenante¹³⁷, certains apprennent surtout à leurs dépens.

Si le travail collectif a finalement une incidence sur le développement professionnel des enseignants comme le supposent Clément et Vanderberghe¹³⁸, c'est sur une meilleure

¹²⁹Borge C. & Lessard C. (2007). « Qu'arrive-t-il quand la collaboration enseignante devient une norme ? » Dans J-F Marcel V., Dupriez D., Perrisset-Bagnoud & M. Tardif. *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles : De Boeck ; Portelance L., Borges C. & Pharand J. (2011). *La collaboration dans le milieu de l'éducation. Dimensions pratiques et perspectives théoriques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

¹³⁰Barrère A. (2002). *Les enseignants au travail, routines incertaines*. Paris : L'harmattan ; Letor C. (2010). « Moments de coopération entre enseignants : entre logiques institutionnelle, organisationnelles et professionnelles ». *Travail et formation en éducation*, 7, (en ligne); Van Zanten A. (1998). « Les transformations des pratiques et des éthiques professionnelles dans les établissements d'enseignement ». Dans R. Bourdoncle & L. Demailly, *Les professions de l'éducation et de la formation*, Lille : PU du septentrion. 39-51.

¹³¹Hargreaves A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times : Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. New York : Teachers College Press.

¹³²Corriveau L., et al. (2010). Op cit.

¹³³Derouet J-L. (1992). *École et Justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?* Paris : Métailié.

¹³⁴Barrère A. (2002). « Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe ? » *Sociologie du travail*, 44, 4, 481-497.

¹³⁵Amigues R. (2009). « Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité ». *Les Sciences de l'éducation Pour l'Ère nouvelle*, 42/2, 11-26.

¹³⁶Marsault C. (2019). Le travail en équipe favorise-t-il l'innovation ? Regard sur le processus de décision collective au sein d'une équipe d'EPS. *Recherches et éducatons*. Varia. (en ligne). Cf. T2 pp47-54.

¹³⁷Letor C., Bonami M. & Garant M. (2007). « Pratiques de concertation et production collective de savoirs pédagogiques au sein d'établissements scolaires ». Dans Marcel J-F., Dupriez V., Perrisset-Bagnoud D. & Tardif M. *Coordonner, collaborer, coopérer : De nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles : De Boeck. 143-156.

¹³⁸Clément M. & Vandenberghe R. (2000). « Teachers' professional development: A solitary or collegial (ad)venture? » *Teaching and Teacher Education*, 16, 1, 81-101.

connaissance de soi et de ses valeurs qu'un changement délibéré de celles-ci. La décision collective sert donc moins à modifier les comportements qu'à renforcer ou affaiblir les convictions personnelles par la confrontation régulière à une culture qui constitue des formes d'ancrage déposées et mobilisés par les acteurs. L'épreuve collective sert *in fine* à grandir les personnes porteuses des valeurs du groupe (leur choix est cautionné par les autres) et à isoler les autres. Elle renforce ou affaiblie les convictions personnelles par la confrontation à une culture partagée. Instituées dans les lieux et les objets, ces valeurs partagées différencient de manière plus insidieuse les individus. Elles ne les distinguent pas seulement en termes de positions statutaires ou de fonctions symboliques, mais aussi en termes d'orientation pertinente et justifiable de leurs actions. Les actions font exister les systèmes normatifs et contribuent à les reproduire en favorisant ceux qui s'y appuient et en défavorisant ceux qui ne font pas référence à ces systèmes de valeurs.

L'analyse du processus de décision collective révèle d'abord que la contrainte imposée par l'institution pèse différemment selon l'existence ou non, au sein de l'équipe, d'une communauté de valeurs proches de la culture institutionnellement reconnue. Si l'objectif du travail en l'équipe est de participer à la construction d'une nouvelle éthique locale axée sur les particularismes du public, elle montre que celle-ci se construit non seulement sur le socle d'une culture commune incorporée, mais aussi déposée dans l'espace matériel. De fait, si la constitution de projets pédagogiques nécessite de poser les bases d'une éthique commune et explicite, le travail de l'équipe ne fait que reconstituer les traces d'une mémoire commune¹³⁹ réactivée par les débats.

Les différents appuis utilisés pour asseoir leur position dans les débats n'ont pas une valeur identique au sein du collectif. L'ancienneté dans la structure offre un avantage dans la construction de ces appuis matériels car il permet de construire objectivement l'environnement de façon à pouvoir disposer ensuite de ces appuis lorsqu'il s'agit de coordonner ses actions. Le contexte de travail local s'exprime à travers une construction antérieure des acteurs qui a une incidence sur les choix ultérieurs. Ces derniers non seulement objectivent des valeurs, mais participent à les perpétuer. Le poids du passé est d'abord un « jeu à domicile » où celui qui a participé à la construction collective du contexte antérieurement à la décision peut ensuite exploiter celui-ci au mieux de ses potentialités dans les nouvelles épreuves. Le social n'est pas seulement incorporé ou objectivé, mais aussi véhiculé par les discours et déposé dans les objets.

¹³⁹Letor et al., (2007) op cit

La pertinence locale relève d'une tradition qui est d'abord une préadaptation des lieux aux compétences des professionnels les plus anciens.

La compétence éthique redonne la place aux individus (choix par rapport au poste/fonction) et au contexte (les savoirs d'usage par rapport aux diplômes/savoir). Les nouveaux arrivants doivent s'ajuster au contexte ou tenter d'ajuster le contexte pour être pleinement intégré. L'intégration n'est donc pas seulement une question de transformation éthique (conversion éthique comme le suppose Claude Dubar), mais aussi du contexte qu'il est pertinent de prendre en compte. Les valeurs déposées dans les objets par leurs usages en contexte, ici local, favorisent certaines actions en offrant un support objectif (extérieur) aux actes de certains acteurs. Si l'organisation pratique des lieux et des objets semble être un élément de contraintes à prendre en compte par l'éducateur pour enseigner une activité, elle s'avère être aussi un appui pour le maintien de cette dernière dans le projet éducatif de l'équipe et favorise sa pérennité. L'éthique est ainsi liée à l'organisation professionnelle de sa mise en œuvre. Elle renvoie à une double compétence de la part du professionnel, la capacité d'abord à reconnaître les appuis existants dans le contexte, la capacité ensuite à développer de nouveaux appuis pour renforcer ses choix et sa position dans le collectif.

Ces études montrent différentes manières d'ancrer l'action dans le social de façon pertinente. Les objets en servant d'étayage aux actes, produisent des normes. Ainsi les systèmes de valeurs véhiculés par les usages des lieux, des textes ou des objets sont déposés dans l'environnement et reconnus collectivement. Ces systèmes ne prennent pas seulement appui sur des états mentaux (représentation ou croyance) mais aussi sur des dispositifs : des lieux, des organisations et des objets. La mise en évidence de différents modes d'interprétation pertinente de la situation professionnelle invite à penser la validité de l'action autrement. Celle-ci ne s'inscrit pas dans un ordre social unique ou déterminant. Ce qui est juste dans la situation ne relève pas seulement d'une argumentation valable, il se décline dans un pluralisme d'ordres de justification. Si les personnes prennent appui sur de tels ordres pour justifier leur action ou soutenir leur critique, ces ordres se présentent comme un travail de construction sociale de la réalité qui ne se réduit pas à un simple accord local. Ils relèvent d'opérations de qualification des objets, des lieux et des personnes, bref du contexte qui est d'abord une opération cognitive de rapprochement pour mettre en équivalence les éléments entre eux, de désignation (par des catégories d'équivalence) commune et d'identification (par des caractéristiques ou des critères de jugement) partagée. Ces systèmes de valeurs extérieurs aux individus dans lesquels ces derniers pensent le monde et justifient leur action sont légitimes car ils constituent des cadres

interprétatifs partagés pour évaluer une situation et coordonner leurs actions¹⁴⁰. Les conventions peuvent être considérées comme des institutions dans la mesure où elles coordonnent l'action. La pertinence des repères utilisés par les professionnels pour lire étayer leur décision repose sur des typifications qui laissent entrevoir des régimes d'engagement différents : universel, local, voire personnel des situations.

Ainsi, l'action ajustée au contexte ne tient pas à une sorte « *d'adéquation naturelle ou instrumentale entre les choses*¹⁴¹ ». En mettant en évidence différentes conventions dans la recherche d'un accord ou pour coordonner les actions entre différentes personnes en présence, la théorie des conventions permet de s'élever au-dessus des contingences de la situation tout en prenant en compte les circonstances locales. Elle fait apparaître des formes de pertinences différentes des actions lorsque les situations ne sont pas complètement instituées. L'usage conventionnel des objets conduit à un gouvernement par les instruments ou par les objets, et plus par les objectifs. Ces derniers appelés pour étayer les décisions clarifient la situation quand les objectifs institutionnels restent vagues. Ils produisent des normes d'usage ou s'il l'on veut participent à fixer les normes en usage¹⁴². Cette étude qui analyse le processus de décision collective révèle une éthique professionnelle qui semble émerger du contexte matériel et humain. Alors que la compétence éthique intervient dans un renouvellement des capacités de l'acteur et de son jugement dans des conceptions laissant plus de place aux capacités cognitives et évaluatives du professionnel, l'accent semble finalement plus mis sur la situation de l'action par les appuis que celle-ci produit.

2.4. L'épreuve comme situation révélatrice des systèmes de valeurs

Dès les premiers travaux de Luc Boltanski et de Laurent Thévenot, la relation entre « *ces états-personnes et ces états-choses, constitutives de ce que nous appellerons plus loin une situation*¹⁴³ » est au cœur de leur modèle. La situation de travail devient intéressante dans ce modèle théorique quand elle ne relevait que de la contingence sans intérêt dans le modèle structuraliste précédent. Ce sont justement ces conventions qui permettent « *d'affronter la contingence de la situation* ». Toutes les situations ne sont pas intéressantes à étudier. Les actions qui suivent les règles, les croyances ou les habitudes d'agir, s'insèrent naturellement

¹⁴⁰ Thévenot L. (2006). *L'action au pluriel. Sociologie des régimes d'engagement*. Paris : La découverte.

¹⁴¹ Ibid p62.

¹⁴² Lascoumes P. & Le Galès P. (2005). *Gouverner par les instruments*. Paris : Presses de Sciences Po.

¹⁴³ Boltanski L. & Thévenot L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard, p11.

dans le monde social. Elles offrent peu l'occasion de révéler les valeurs. Au contraire, les actions qui rencontrent des situations problématiques remettent en question les habitudes ou les croyances et obligent à inventer de nouvelles règles. Ce sont ces situations troubles qui conduisent à des incertitudes de grandeur et qui exigent pour être résolus un recours à l'épreuve. « *Il s'agit de lire le monde social comme la scène d'un procès* »¹⁴⁴. Ainsi les épreuves donnent un accès au jugement et donc à l'interprétation de la situation à travers la qualification des objets et des personnes qui participent à celle-ci. La notion d'épreuve rend compte de cette mise en scène des valeurs, des principes d'ordre ou encore des conflits de normes.

Le retour sur ces études montre l'existence de différentes sortes d'épreuves. Les situations demandent de plus en plus un travail d'argumentation et de mobilisation de preuve pour clarifier la situation de travail. En prenant appui sur les aspects factuels et matériels de la réalité, les acteurs clarifient une situation qui ne l'est pas nécessairement au départ. C'est le cas des éducateurs sportifs quand ils sont amenés à préciser le travail qu'ils devront faire au sein des différentes structures. La situation d'éducateur sportif étant, dans certaines ligues sportives qui se professionnalisent, encore peu définie, l'adaptation au contexte local nécessite une culture partagée. Cette clarification des valeurs attendues du professionnel se réalise au moment du recrutement, tant du côté des employés que des employeurs. Ici la compétence éthique recouvre essentiellement le partage des valeurs portées par la structure associative. La compétence professionnelle intègre une éthique liée à l'organisation du travail comme un ensemble de principes, de valeurs et de croyance partagées qui orientent sa conduite.

La situation permet une lecture différente des personnes qui conduit à des conflits ou des débats sur ce qui fait valeur dans le cadre d'une décision collective au sein d'une équipe d'enseignant. C'est le cas des enseignants d'EPS lorsqu'ils doivent résoudre un problème pédagogique dans la prise en charge d'un élève particulier. Pour justifier leur action pédagogique, les professeurs d'EPS qualifient la singularité de la situation de ces élèves au regard des autres. Ce faisant, ils rendent compte des systèmes normatifs attendus en EPS. Ainsi les situations de choix et de décisions devenues plus fréquentes dans le travail offrent plus souvent l'occasion de débats et de justification des choix et permettent cette mise en scène de systèmes éthiques différents pour juger de la pertinence de la décision.

Les effets de la décision ne seront pas le même sur l'individu. L'épreuve se présente alors comme une résistance (locale), par le fait de tester et de juger par la situation (épreuve de réalité)

¹⁴⁴ Boltanski L. (2009). *De la critique. Précis de l'émancipation*. Paris : Gallimard, p48.

de la valeur d'une idée, d'une norme ou d'une personne. La situation devient une mise à l'épreuve des valeurs de l'individu¹⁴⁵. Dans ces situations de collaboration, la compétence éthique prend la tournure d'une compétence à acquérir. Elle nécessite d'une part de développer la capacité à reconnaître dans le contexte de la situation, les appuis pertinents pour étayer ses convictions et d'autre part d'avoir développé auparavant la capacité à construire un contexte favorable pour fixer celles-ci dans l'environnement matériel.

En conclusion, la sociologie pragmatique redonne une dimension morale à l'action en présupposant un acteur compétent¹⁴⁶. Paul Ricoeur¹⁴⁷ différencie l'éthique (« ce qui est estimé bon ») qui renvoie à une visée, de la morale qui s'impose comme une obligation. La morale propose des principes et de normes guidant les actions de manière conforme. L'éthique est une réflexion sur la situation singulière et sa mise en œuvre concrète.

Nous avons défini l'éthique comme une disposition à agir selon des valeurs communément partagées pour concevoir et justifier sa décision dans une situation donnée. Nos études portant sur les compétences éthiques ont permis de rendre compte de formes différentes d'éthique en fonction de leurs sources et de repérer différentes instances de normalisation. L'éthique professionnelle apparaît sous différentes formes : des valeurs imposées spécifiques à un groupe ou un lieu, des valeurs issues de l'organisation permettant la coordination des actions entre acteurs professionnels ou des systèmes de valeurs émergeant des interactions avec l'environnement. Elle se présente du côté de l'individu (éthos), de la situation (conventions, système de valeurs lié à l'organisation) ou dans une conception éthique de la situation (choix des appuis conventionnels comme étayage à la décision).

L'héritage des valeurs est une première source normative expliquant la dimension sociale de l'éthique. Les personnels importent avec eux un ensemble de valeurs (éthos) qui diffère d'un groupe social à l'autre, expliquant des représentations différentes du métier. Les conventions se différencient des structures mentales incorporées qui se mettent en œuvre automatiquement (habitus). Ce sont des cadres interprétatifs pour évaluer les situations d'action et de coordination. Ces cadres sont des registres de sens partagés et stabilisés par leur ancrage dans l'environnement matériel. La compétence est jugée par son effet estimé satisfaisant dans

¹⁴⁵ Martuccelli D. (2006). *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*, Paris : Colin.

¹⁴⁶ Genard J-L. (2017). « La compétence éthique au-delà de ses dimensions discursives et propositionnelles ». *Ethique publique*, 19, 1.

¹⁴⁷ Ricoeur P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.

un régime de coordination reconnu. Ce modèle place toutes les conventions au même niveau, celles-ci se valent en termes de légitimité. La mise en évidence d'une éthique des situations qui se dégage des logiques d'action que la situation génère, pose la question de leur production ou de leur construction par le chercheur.

Toutefois, la compétence éthique ne peut être abordée sous le seul angle de la normalisation des comportements¹⁴⁸. Si elle est « une loyauté aux appartenances »¹⁴⁹, elle comprend aussi une dimension émancipatrice. Considérée comme une manière éthique d'aborder les situations à l'image de Didier Moreau¹⁵⁰, ce regard plus personnel d'une éthique des situations sous-entend que l'acteur saisisse les dimensions éthiques de la situation dans laquelle il est impliqué et s'engage dans des finalités éthiquement justifiables. Cette troisième voie éthique se différencie de la manière dont l'éthique est mise en dispositifs dans les comités d'éthique. Elle ne relève pas seulement d'une déontologie apprise à l'occasion de situations typiques. Selon André Lacroix et Marie-Claude Boudreau, « *l'éthique doit dépasser les approches moralisatrices et déontologiques pour véritablement se laisser appréhender sous son angle critique*¹⁵¹ ».

En changeant le rapport structure/individu pour celui de l'individu/coordination avec les autres, le regard sur la compétence éthique interroge aussi la manière d'aborder le contexte social. Ici le contexte est conçu comme un ensemble de principes qui donnent du sens aux actions indépendamment de l'origine et du statut social de l'individu. Cette nouvelle approche questionne les instances de production de l'éthique professionnelle, notamment l'obligation de collaborer avec les autres.

Nos études ont montré un glissement de l'usage du terme de compétence en fonction du cadre théorique. La compétence se révèle pour Pierre Bourdieu à partir des effets performatifs dans un champ. C'est ainsi que nous avons d'abord étudié les compétences techniques et pédagogiques à partir de leur effet distinctif dans la définition de la qualification professionnelle. En prenant pour objet la compétence du point de vue éthique, nous avons montré que son efficacité et sa performance s'expriment dans des logiques sociales. Elles sont l'occasion de les

¹⁴⁸Lacroix A. & Boudreau M-C. (2017). « Définir la compétence éthique et réfléchir à son enseignement et son opérationnalisation ». *Ethique publique*, 19, 1. (en ligne).

¹⁴⁹Genard J-L. (2017). « La compétence éthique au-delà de ses dimensions discursives et propositionnelles ». *Ethique publique*, vol 19, 1.

¹⁵⁰Moreau D. (2007). « L'éthique professionnelle des enseignants : déontologie ou éthique appliquée de l'éducation ? » *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 2, 40, 53-76.

¹⁵¹ Lacroix A. & Boudreau M-C. (2017). *Op cit.*

mettre en évidence. Ainsi la diversité des manières de traiter la (ou les) compétence(s) varie dans mes propres études. Les manières de définir la compétence du point de vue du chercheur informent sur le chercheur lui-même et sa position dans le champ de la recherche¹⁵².

Tableau 2 : Récapitulatif des références concernant la compétence

Concept / théories	Objet/sujet	Titre article	Résumé : idées principales
Les logiques d'action	savoir technique et pédagogique	Marsault C. (2005). « Les programmations en EPS : la mise en forme des APS ». <i>STAPS</i> , 67. 9-22. Cf. T2 pp135-147	Mise en évidence de logiques éducatives différentes dans les choix d'APSA par les enseignants d'EPS
Conventions	Bénévolat et professionnalisation	Jelen A. & Marsault C. (2010). « Les contraintes horaires de l'éducateur sportif : entre bénévolat et flexibilité ». Dans Sobry C. <i>Sport et travail</i> . Paris : L'harmattan. 162-171.	Mise en évidence de valeurs différentes chez les éducateurs dans la définition de son activité professionnelle
Socialisation primaire	Compétence éthique Mode de recrutement	Marsault C. (2010) « La compétence éthique dans la professionnalisation des éducateurs sportifs en milieu associatif ». <i>Interrogations</i> ? 10. Publié en ligne. Cf. T2 pp125-133	La compétence éthique est un élément central du mode de recrutement d'un éducateur. Le bénévolat est garanti par une socialisation primaire
Socialisation par étayage	Compétence éthique	Marsault C. (2011). « L'éthique comme compétence dans le travail collectif : le cas des enseignants d'EPS ». Dans Gasparini W. & Pichot L. <i>Le sport au travail</i> . Paris : L'harmattan. 161-175.	La compétence éthique est la capacité différente à prendre appui sur l'environnement pour faire appel à une culture commune
Conventions	Les rapports des enseignants à l'obésité	Lefèvre L. & Marsault C. (2014). « L'obésité en EPS : une caractéristique morphologique ou sociale ? » Dans Marsault C. & Cornus S. (2014). <i>Santé et EPS : un prétexte, des réalités</i> . Paris : L'harmattan. 175-184.	Le rapport à l'obésité révèle l'existence de systèmes normatifs différents permettant d'agir en EPS.
Institutionnalisation des appuis	Ethique collective	Marsault C. (2019). Le travail en équipe favorise-t-il l'innovation ? Regard sur le processus de décision collective au sein d'une équipe d'EPS. <i>Recherches et éducations</i> . Varia. Cf. T2pp47-54	Construction d'une éthique locale commune déposée et incorporée

¹⁵²Koebel M. (2006). « Réflexions sur quelques enjeux liés à la notion de compétence ». *Utinam*, 6, 53-74.

3. L'expérience passée, entre contrainte et ressource pour agir

« Vous ne pouvez pas relier les événements entre eux en regardant devant vous, vous ne pouvez les relier et les comprendre qu'en scrutant votre passé, en espérant que le dessin qu'il forme aura un sens dans votre avenir »¹⁵³.

Cette partie abandonne la compétence pour s'intéresser à l'expérience, en particulier la dimension temporelle du savoir. Alors que la compétence caractérise le professionnel à l'instant t dans une situation précise, l'expérience professionnelle éclaire la situation présente par rapport au passé. Toutefois, elle ne peut plus être la simple reproduction d'un savoir incorporé dans le passé face à des situations inhabituelles. La question du savoir quitte l'incorporation des normes en même temps qu'un savoir-faire, des connaissances ou des attitudes pour regarder comment ces normes sont portées, véhiculées ou ajustées à l'occasion d'un changement du contexte. En effet, c'est ce caractère incertain du contexte qui bouscule les habitudes et fragilise l'expérience acquise. C'est pourquoi les études portant sur ce sujet interrogent la valeur de l'expérience dans un travail qui se déstandardise. Si la compétence se décline en différentes dimensions permettant de caractériser de façon plus individuelle le professionnel, l'expérience se focalise sur les ressources mobilisables dans une situation. Elle questionne en retour ce rapport au contexte nécessaire pour définir le savoir. Dès lors, le savoir ne peut être considéré en dehors du contexte qui lui donne non seulement une forme, mais surtout une valeur. Si le savoir dépend du contexte, son analyse permettra également de clarifier le contexte dont il dépend.

L'expérience prend deux connotations qui se développent à partir des années 90. C'est un acquis du passé à condition qu'il soit conscientisé comme pour le praticien réflexif¹⁵⁴. Les savoirs d'expérience se cachent dans le fonctionnement de la personne réalisant des activités habituelles. L'expérience est un atout dans le cas de situations identiques. Mais le fait de revenir sur ce que la personne a fait pour penser autrement la solution est un atout pour aborder de nouvelles situations similaires. C'est la dimension cognitive de l'expérience. Lorsque le professionnel a de l'expérience, il aborde la situation différemment d'un débutant. Une autre définition plus pragmatique¹⁵⁵ donne à l'expérience une dimension incarnée, non

¹⁵³Citation attribuée à Steve Jobs (voix off) dans « Esprits Criminels » (Criminal Minds) dans l'épisode 2 de la saison 13, série télévisée américaine créée par Jeff Davis. Cette citation montre combien le sens de l'action se construit par une redéfinition de l'expérience passée, mais tournée vers l'avenir. Elle illustre l'importance de la finalisation de l'action et interroge la dimension temporelle de l'expérience.

¹⁵⁴Schön D.A. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Editions logiques.

¹⁵⁵Dewey J. (2005). *L'art comme expérience*. Paris : Gallimard.

nécessairement réflexive, dans la continuité de John Dewey. Il vit une expérience dans la situation¹⁵⁶. Qu'il agisse ou subisse la situation, il apprend de celle-ci de façon consciente ou non. Tout moment de la vie est donc expérience, y compris les moments de travail. La complexité des situations de travail aujourd'hui, en tous cas dans leur mode d'analyse, donne à l'expérience une dimension plus ancrée dans le présent. Que ce soit dans le passé de l'individu ou dans son présent, dans les deux cas, la situation vécue est différente selon les individus car leurs savoirs antérieurs à la situation ne leur permettent pas de percevoir ce qui la constitue de la même façon. Les analyses de l'expérience s'intéressent plus à l'individu. Ils informent, à travers la description d'expériences vécues différentes, sur le caractère construit de la situation dans le cas de situations de coordination¹⁵⁷. Les savoirs d'expérience orientent le regard (plus généralement, les différents sens) et donnent une signification particulière à la situation et aux solutions que les acteurs privilégient. C'est alors moins la personne qui est qualifiée (porteuse de savoir) que la situation elle-même. Celle-ci se définit différemment selon l'expérience de l'individu.

Dans cette partie, mes enquêtes ne s'intéressent pas tant aux différences individuelles de ces formes singulières de savoir qu'à leur évolution. Si le temps participe à la construction de l'expérience, comment le passé fait-il œuvre ? Comme un processus immanquable, linéaire, déterminant ? L'observation d'un effet différent du temps sur les savoirs montre que ces derniers ne sont en rien définitifs comme le supposent l'*habitus* ou l'idée même de propriétés sociales. Celles-ci dans un modèle comme celui de Bourdieu soulignent l'appartenance de ces savoirs aux individus et leur effet semble durable¹⁵⁸. Les études précédentes sur la compétence ont montré l'importance du lien des savoirs d'action avec le contexte.

Analysée à partir des moments particuliers de la vie des personnes, cette dimension temporelle du savoir donne à la qualification des situations une compréhension différente de l'individu, de son rapport aux autres et au monde. Cette dimension temporelle est introduite dans mes études à partir de la notion de trajectoire. Toutefois celle-ci ne se définit plus en termes de positions sociales différentes¹⁵⁹, mais en termes de moments singuliers de vie qui connotent autrement la situation vécue. Ces moments caractérisent des rapports singuliers au monde qui varient en fonction de la manière dont l'individu interprète son action et le monde qui l'entoure.

¹⁵⁶Quéré L. (1997). « La situation toujours négligée ». *Réseaux* 85, 5. 163-192.

¹⁵⁷De Singly F. (2003). *Les uns avec les autres : quand l'individualisme crée du lien*. Paris : Colin.

¹⁵⁸C'est aussi le cas chez Bernard Lahire, même si l'effet de la disposition s'estompe si celle-ci n'est pas entretenue par des sollicitations du contexte.

¹⁵⁹ La trajectoire se présente comme une reconstruction a posteriori du déplacement accompli par l'individu dans un espace professionnel à partir de différentes positions sociales.

Les dimensions spatiales (en termes locales) et temporelles (en termes de moments particuliers) sont redéfinies à partir de l'individu et de sa compréhension du monde. Celle-ci varie en fonction des ressources disponibles à ces moments-là de sa vie.

Les études présentées déclineront le temps sous diverses temporalités¹⁶⁰ qualifiant différemment la situation (temps de travail, temps de la maladie, temps de formation, temps pédagogique). Elles questionnent la séquentialisation du temps en situations prédéfinies. La question temporelle nécessite de revoir également les cadres théoriques et méthodologiques mobilisés interrogeant les individus, moins pour en repérer les pesanteurs structurelles ou les contraintes locales que pour repérer les formes de cadrages de l'action. Analysant des situations où les attentes institutionnelles semblent a priori clairement définies et donc cadrées comme le temps de travail ou les temps pédagogiques, nos travaux montreront au contraire que, du point de vue de l'individu, ces moments ne se caractérisent pas aussi simplement. Ces moments dépendent non seulement des caractéristiques du contexte (son organisation structurelle ou locale), mais aussi des caractéristiques individuelles, elles-mêmes variables selon le temps.

La question sociologique se renouvelle, en adoptant un point de vue biographique avec le modèle de l'acteur social-historique d'Amblard et al.¹⁶¹ qui prend en compte sa perception dans le temps de sa situation en contexte. Dépassant le cadre seul des représentations sociales et de l'activité du sujet telle qu'elle se caractérise de l'extérieur par un observateur, ces modèles sociologiques intègrent une part perceptive de l'individu prenant en compte son ressenti.

Avec l'expérience, mon analyse prend indéniablement le parti de l'individu, en adoptant son point de vue dans des situations qui se présentent, à un moment, comme inhabituelles. En questionnant ces différentes situations vécues, ce sera pourtant bien une analyse du contexte qui sera proposée, contexte qui prendra des formes organisationnelles différentes. D'une définition externe de la situation comme nous avons pu l'analyser à partir du contexte, de l'environnement ou plus spécifiquement des tâches à réaliser par le professionnel, la situation devient une traduction personnelle¹⁶². La séparation entre le contexte et l'individu devient plus complexe. Différentes strates s'insèrent entre l'intériorité du sujet¹⁶³ et l'extériorité du milieu

¹⁶⁰ Les temporalités constituent le mode d'entrée des catégorisations sociales étudiées. Elles se présentent comme des construits sociaux stabilisés.

¹⁶¹ Amblard H., Bernoux P., Herreros G. & Livian Y.-F. (2005). *Les nouvelles approches sociologiques des organisations*, Seuil : Paris.

¹⁶² Leplat J. & Hoc J.-M. (1983). « Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations ». *Cahiers de psychologie cognitive*, 3, 1, 49-63. Cette distinction a servi de préalable à l'étude de l'activité professionnelle souvent analysé comme un écart entre la tâche dans sa dimension prescriptive et l'activité telle qu'elle peut s'observer ou être inférée par un observateur.

¹⁶³ A partir de la prise en compte de la subjectivité, à travers ses représentations, son intention, ses mobiles, sa

dans lequel l'action a lieu. Si l'expérience constitue un savoir lié au contexte questionnant la capacité réflexive de l'individu dans la construction de sa relation aux lieux de l'action¹⁶⁴, nous nous intéresserons plus particulièrement dans ce chapitre au moment plus qu'au lieu de l'expérience¹⁶⁵. L'environnement est donc abordé comme un contexte spatio-temporel posé avant l'action comme dans les théories du framing. Dans la suite d'Ervin Goffman, le contexte oriente l'action et donne un sens local à l'expérience. En analysant les actions de l'individu, l'objectif de ces études est de reconstruire les cadres contraignant l'action. Toutefois, nos travaux rendront moins compte de ce que la situation fait à l'individu en termes d'expérience que de ce que l'individu fait à la situation en termes de redéfinition de celle-ci à partir des ressources et/ou des contraintes pour agir. Nous aborderons ainsi la notion de cadre du point de vue temporel et pas seulement configurationnel, dans sa dynamique c'est-à-dire comme une construction sociale variable dans le temps. Ce sera curieusement en travaillant sur les questions d'identité (c'est-à-dire de permanence ou de continuité) que cette variabilité du temps sera mise à jour. Si le mode d'entrée dans les études se réalise par les situations prédéfinies, situation pédagogique, situation professionnelle, la conclusion de cette partie reviendra sur ce qu'est la situation pour un individu et son articulation avec le dispositif, le contexte et l'environnement.

3.1. La culture professionnelle comme cadre de la pratique

Les savoirs d'expérience sont un atout incontestable pour agir de manière rapide et efficace dans des contextes connus. Ils s'avèrent en revanche inefficaces lorsque le contexte change. Mais ils se révèlent aussi enfermants car ils empêchent de voir autrement la situation et ses potentialités. Assurant la continuité des solutions déjà construites en particulier dans le cadre de la formation initiale, les savoirs d'expérience, entendus ici comme des habitudes professionnelles acquises lors de leur pratique habituelle se retrouvent bouleversés par de nouvelles mesures administratives. C'est le cas de cette première enquête¹⁶⁶ qui étudie les manières dont les enseignants du premier et du second degrés accueillent des élèves à besoin éducatif particulier (BEP) qui jusque-là étaient pris en charge par des structures pédagogiques

conscience voire une dimension non consciente de son attitude.

¹⁶⁴La dimension territoriale de l'expérience recoupe les réflexions sur la compétence. La place des nouvelles technologies qui virtualisent la notion de situation crée une séparation entre le lieu (réel ou virtuellement reproduit) et les relations avec ce lieu.

¹⁶⁵Erwin Goffman a traité la question du lieu de l'expérience, mais pas de celle du temps.

¹⁶⁶Lefèvre L. & Marsault C. (2018). « Le besoin éducatif particulier, un moment d'exception pédagogique : regards croisés des enseignants du premier et du second degré ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 81, *Éducation et société inclusives*. 173-183. Cf. T2 pp55-63.

spécialisées. Ce que cette situation inhabituelle et problématique¹⁶⁷ pour l'enseignant nous enseigne, c'est moins comment le professeur opère pour prendre en compte ce problème que comment son interprétation de la situation et ses actions qui en découlent rendent compte d'un cadre culturel relevant de son identité professionnelle. L'existence de cadres culturels différents entre le premier et le second degré apparaît dans la mise à jour de représentations et de mises en œuvre différentes d'un problème pédagogique identique : l'accueil d'un élève à BEP.

Cet article porte sur la question de la qualification de l'élève, une qualification qui vise à singulariser un élève au regard de normes collectives attendues dans la situation pédagogique. Or cette qualification change de nature à partir du rapport Warnock¹⁶⁸. Ce dernier, par l'utilisation du terme de besoin éducatif modifie le regard stigmatisant du handicap en se détachant d'une vision médicalisante et propre à l'individu. Cette nouvelle terminologie coïncide avec une vision interactionniste (individu/environnement) de la définition du handicap pointant l'importance du contexte dans la définition des difficultés rencontrées par ces élèves. La notion de besoin qui catégorise¹⁶⁹ de façon administrative¹⁷⁰ un type d'élève est étudiée à partir des pratiques enseignantes. Les études précédentes portant sur l'inclusion ont montré la difficulté d'intervenir sur ce type d'élève en classe ordinaire. Elles décrivent des pratiques différentes interrogeant la nécessité d'une spécificité de l'intervention¹⁷¹. Elles mettent en avant le caractère indissociable des représentations du système scolaire, des missions de l'enseignant et de l'élève¹⁷². Elles soulignent un écart à la mise en œuvre des mesures institutionnelles révélant des freins¹⁷³ en termes de représentations sociales. De plus, les enquêtes sur l'inclusion¹⁷⁴ observent les procédures pédagogiques et didactiques opérées par les enseignants

¹⁶⁷ Lavoie G. & al. (2013). « Construction sociale de la désignation des élèves à besoins éducatifs particuliers : incidences sur leur scolarisation et sur la formation des enseignants ». *Alter : European Journal of Disability Research*, 7, 2, 93-101.

¹⁶⁸ Warnock, M. (1978). *Special Educational Needs, Report of the Committee of Inquiry into the Education of Handicapped Children and Young People (Warnock Report)*, London : HMSO.

¹⁶⁹ Ebersold S. & Detraux J.-J. (2013). « Scolarisation et besoin éducatif particulier : enjeux conceptuels et méthodologiques d'une approche polycentrée ». *ALTER11 European Journal of Disability Research/Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, 7, 2, p104.

¹⁷⁰ BOEN n° 2010-38 du 18 mars 2010.

¹⁷¹ Tripp A., Rizzo T. L. & Webbert L. (2007). « Inclusion in physical education : Changing the culture ». *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 78, 2, 32-48.

¹⁷² Ebersold S. & Detraux J.-J. (2013). « Scolarisation et besoin éducatif particulier : enjeux conceptuels et méthodologiques d'une approche polycentrée ». *ALTER,11 European Journal of Disability Research/Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, 7, 2, 102-115.

¹⁷³ Desombre C. & al. (2013). « Identifier des besoins éducatifs particuliers : analyse des obstacles et propositions pour l'action ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 62, 197-207 ; Benoit H. (2014). « Les dispositifs inclusifs : freins ou leviers pour l'évolution des pratiques ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 65, 189-204.

¹⁷⁴ Meynaud F. (2007). « Éducation physique et sportive et situation de handicap ». *Reliance*, 2, 32-35 ; Rivière C. & Lafont L. (2014). « Favoriser l'inclusion d'élèves porteurs de troubles cognitifs par le tutorat en EPS ». *Carrefours de l'éducation*, 1, 175-190 ; Tant M. (2014). *Inclusion en Éducation physique et sportive des élèves en*

pour répondre, au cas par cas, à certaines particularités d'élèves. Par exemple, les modèles d'engagement professionnel de Génolini et Tournebize¹⁷⁵ en 2010 révèlent des démarches enseignantes différentes : de l'aménagement du milieu à la coordination des partenaires. Ils présentent différents profils, mettant en avant l'expert qui serait à l'interface entre apprentissage et rééducation. En proposant des profils types d'enseignement, tout se passe comme si les enseignants agissaient de façon uniforme, comme si le rapport à ces élèves dépendait d'un style pédagogique particulier. Notre propos s'écarte de ce type d'analyse en nous intéressant moins aux manières différentes dont les injonctions sont appliquées par la profession qu'au moment où l'enseignant considère la nécessité de différencier. Cette étude s'inscrit dans la question de la définition du moment où le déroulement pédagogique normal ne peut plus s'effectuer, nécessitant une adaptation de la part de l'enseignant. Nous supposons ainsi que l'activité de l'enseignant n'est pas uniforme. C'est moins l'uniformité sous la forme de style pédagogique qui nous intéresse que la compréhension de la manière dont cet ajustement normatif se réalise au moment où l'enseignant en perçoit la nécessité.

Les travaux d'Howard Becker¹⁷⁶ portant sur la définition des comportements déviants sont un point de départ pour comprendre comment se construisent les normes véhiculées par les pratiques enseignantes à partir de l'analyse de leur exception. Toutefois, notre étude analyse les comportements qui dévient des attentes de l'enseignant lui-même et non d'un groupe social. Le fait même de surseoir à ses attentes en raison d'un BEP rend compte a contrario d'une logique normative qui ne peut plus être tenue. Il rend visible les limites de la norme que s'impose lui-même l'enseignant tout en soulignant finalement sa continuité sous la forme de l'exception. En effet, l'exception ne fait pas seulement la règle, elle la poursuit sous une autre forme. Ainsi étudier l'exception rend également compte des logiques qui finalement renforcent les normes. À travers ces bricolages pédagogiques, l'objectif de l'étude cherche à comprendre comment, malgré les manières différentes d'agir des enseignants, se fixent les normes à laquelle les élèves sont confrontés, y compris les élèves à BEP qui en constituent l'exception. En effet, cette catégorisation d'élève qui permet de surseoir au jugement est un indicateur intéressant pour rendre compte du système normatif des enseignants. Il s'agit d'étudier l'enseignant dans sa mise en œuvre du dispositif de formation en repérant ce qui fait basculer, à un moment donné et pour

situation de handicap. Mise en évidence d'un système inclusif en trois stades distincts chez les enseignants d'EPS français. Thèse de doctorat, STAPS. Valenciennes.

¹⁷⁵Génolini J-P & Tournebize A. (2010). « Scolarisation des élèves en situation de handicap physique. Les représentations professionnelles des enseignants d'EPS », *STAPS*, 2, 88.

¹⁷⁶Becker H. (1985). *Outsiders : Études de sociologie de la déviance*. Paris : Métailié.

une raison particulière, son action dans l'exception pédagogique.

Notre démarche vise à repérer, du point de vue de l'enseignant, comment devient visible le trouble de l'élève au cours de son enseignement, ce que ce trouble vient troubler de la pratique enseignante, à quel moment de son enseignement et quel élément du dispositif d'enseignement est modifié pour tenir compte de cette différence. Au-delà de la nature différente du besoin, l'enseignant opère donc un aménagement de la situation en fonction de ses représentations du BEP, mais à partir d'une grille de lecture commune à tous les élèves au fondement de leur jugement de l'élève¹⁷⁷. Le maître agit en fonction d'un modèle d'élève qui s'incarne en permanence à travers ses attentes vis-à-vis des élèves¹⁷⁸. La comparaison entre les regards portés par les enseignants du premier et du second degré sur la manière de traduire dans les usages cette demande institutionnelle nous permet d'en révéler les systèmes de valeurs partagés mais aussi spécifiques, à partir des façons de penser et d'agir vis-à-vis de ces élèves catégorisés a priori comme particuliers. La méthodologie s'est appuyée sur l'analyse des représentations des enseignants des problèmes rencontrés et des pratiques déclarées.

Approche comparée du BEP selon les enseignants du primaire et du secondaire

Les résultats ont montré que le BEP ne va pas de soi. Certains troubles ne semblent pas visibles au premier abord, l'enseignant apprend souvent son existence par l'intermédiaire des dispositifs en place (PAI, PPRE¹⁷⁹). Pour que le BEP soit pris en considération, il doit être perçu et défini comme un problème d'apprentissage pour l'élève. Les discours des enseignants révèlent des manières différentes de le définir. Ces besoins sont repérables en fonction d'un comportement observé reconstruit à partir d'un modèle idéal d'élève attendu. La définition des besoins rejoint ainsi les critères de jugement du bon élève dans ses dimensions affective et relationnelle. Au-delà de la diversité des troubles, la dimension motrice est peu appelée pour rendre compte des difficultés des élèves. Et même curieusement pour la dyspraxie qui relève d'un trouble spécifique de la coordination motrice, les difficultés motrices tendent à se dissoudre dans les difficultés d'apprentissage. Tout se passe comme si la transformation du trouble en besoin se traduisait au niveau éducatif surtout en termes de sociabilité. Les BEP sont peu référés dans la pratique au trouble d'ordre médical, mais redéfinis en termes de troubles d'ordre pédagogique. L'ordre temporel est le premier et le plus souvent perturbé. Les enseignants répondent au BEP en donnant du temps ou estimant qu'ils n'auront pas le

¹⁷⁷Perrenoud P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire*. Genève : Droz.

¹⁷⁸Houssaye J. (2001). *Professeurs et élèves : les bons et les mauvais*. Paris : ESF.

¹⁷⁹PPRE : Programme personnalisé de réussite éducative. PAI : Projet d'accueil individualisé.

temps en « lâchant sur certaines exigences ». Ils accordent également une attention particulière à ces élèves qui se traduit par une position proche, un regard, des signes visant à soutenir leur activité. Ils s'appuient enfin sur leurs ressources pédagogiques, en touchant aux formes de groupements et en modifiant le matériel. Rares sont les enseignants qui conçoivent les difficultés de l'élève dans l'APSA et au niveau moteur. Les BEP se présentent bien comme des troubles de l'apprentissage, non à titre individuel, mais au sens où ils viennent troubler le bon déroulement collectif de celui-ci. L'enseignant en tient compte en s'appuyant sur ses ressources habituelles par du temps accordé, une attention particulière portée à l'élève et des solutions pédagogiques. Lorsqu'il analyse les obstacles que rencontre l'élève, ses propositions s'inscrivent dans les ressources pédagogiques qu'il a l'habitude de mobiliser en classe ordinaire. L'analyse dégage des modes d'interventions partagés privilégiant finalement le versant social de la discipline, en favorisant les formes de groupement. Les adaptations pédagogiques semblent confirmer l'importance accordée au social (objectif de socialisation, vivre ensemble) par le développement des interactions (groupement, tutorat).

L'analyse des situations d'enseignement proposées par les différents professeurs montre des stratégies similaires entre le premier et le second degré qui relèvent de démarches identiques à celles mises en oeuvre pour les élèves en difficulté¹⁸⁰. Cependant, les enseignants du premier degré caractérisent plus souvent les besoins éducatifs sous la forme de leur impact affectif et relationnel alors que les enseignants du second degré sont plus à même de reconnaître leur impact au niveau moteur. Ces adaptations s'avèrent différentes au moment de l'évaluation des compétences. Alors qu'ils diminuent plus facilement les exigences au niveau de l'enseignement, les professeurs des écoles sont a contrario peu enclins à adapter les protocoles. Les élèves sont alors jugés avec les mêmes critères que les autres. L'exception pédagogique s'arrête aux portes de la validation des compétences. C'est aussi le cas dans le second degré, mais dans une moindre mesure.

Ainsi, à travers les choix pédagogiques et les discours les justifiant, l'étude met en évidence l'existence de normes véhiculées par les enseignants eux-mêmes à travers les dispositifs. Les dispositifs mis en place offrent des niveaux d'ajustement possible différents selon le moment de la formation. Les représentations sociales des besoins dépendent de la

¹⁸⁰ Roiné C. (2015). « La fabrication de l'élève en difficulté. Postulats et méthodes pour l'analyse d'une catégorisation dans le champ scolaire ». *Éducation et socialisation. Les cahiers du CERFE*, 37.

culture professionnelle de l'enseignant qui donne sens à la situation. Elles diffèrent cependant selon les moments de l'enseignement (dispositif de formation/dispositif d'évaluation). Toutefois, ce ne sont pas seulement les dispositifs, mais les enseignants qui, en les mettant en œuvre, en construisent les attendus.

Il existe bien un effet de la catégorisation de ces élèves pour agir. L'expérience pédagogique et didactique fixent les cadres de l'intervention en préorientant par un format¹⁸¹, la lecture de la situation. La situation se définit ici comme le dispositif pédagogique proposé par l'enseignant à partir de sa mise en œuvre et de ses interventions. Celui-ci définit le besoin au regard des solutions pédagogiques et didactiques dont ils disposent. Ce faisant, ils enferment ces élèves dans des catégories préalables¹⁸² alors même que les textes officiels les enjoignent à prendre en compte leur différence individuelle. Ainsi l'accès aux normes en usage chez les enseignants se révèle non seulement au moment de la décision de surseoir aux attentes, mais également à travers les aménagements que l'enseignant est disposé à mettre en place pour répondre aux BEP. Si les enseignants acceptent plus souvent de dévier des attendus au niveau de l'apprentissage en intervenant au niveau pédagogique, ils sont moins enclins à le faire au moment de l'évaluation. Le cadre didactique se présente alors comme un savoir fixe pour analyser et juger le comportement de l'élève.

Ainsi l'étude à partir des caractéristiques particulières des élèves éclaire autrement les cadres normatifs en jeu dans les situations d'enseignement¹⁸³. Cette étude se différencie des autres portant sur l'analyse des situations professionnelles en orientant la recherche des logiques d'action, moins pour repérer comment la culture professionnelle est incorporée que comment elle est véhiculée à travers des cultures professionnelles différentes. La manière de repérer et de reconnaître les spécificités de l'élève dépend moins du trouble lui-même qu'elle n'est rendue visible par une construction culturelle spécifique du groupe professionnel auquel l'enseignant appartient. D'un point de vue méthodologique, l'analyse comparative des deux populations d'enseignants aux compétences pédagogiques et didactiques différentes permet de confronter les cadres normatifs¹⁸⁴ et de repérer finalement des alternatives au regard privilégié du professionnel. L'acteur ne prend parmi les circonstances de la situation que celles qui

¹⁸¹Veyrunes P. (2016). « En pratique : les formats pédagogiques : comprendre l'articulation des activités des enseignants et de leurs élèves » dans V. Lussi Borer & L. Ria. *Apprendre à enseigner*. Paris : PUF, 66-67.

¹⁸² Perrenoud P. (1996). *Enseigner agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : ESF.

¹⁸³On pourrait aussi se demander en quoi cette dénomination de besoin pour exprimer les difficultés d'adaptation de l'individu à cet environnement ne conduit pas à une naturalisation de ces difficultés et ne va pas à l'encontre même de l'inclusion. La création d'une catégorie d'exception pédagogique ne fait que renforcer les normes en jeu.

¹⁸⁴Goffman E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris : Minuit.

l'intéressent et qu'il estime utiles aux actions qu'il envisage¹⁸⁵. Il retient les éléments en fonction de ce qu'il connaît déjà. Le savoir du professionnel réside non seulement dans la capacité à se construire des stratégies, des règles ou des repères pour agir dans des situations, mais aussi à repérer ces situations comme typiques. L'expérience du professionnel se présente à travers une grille de lecture de la situation pédagogique qui redéfinit les problèmes pédagogiques rencontrés au regard d'une culture intériorisée. Celle-ci oriente son action pédagogique à partir d'une représentation de la situation construite pour pouvoir y répondre de façon pertinente. Ainsi, la pertinence de la solution pédagogique est créée dès la construction du problème, problème ici défini comme un besoin. En mettant en évidence des logiques d'exception pédagogique, notre travail pourrait s'inscrire dans les recherches sur l'action située. Toutefois, il s'en distingue par le fait qu'il ne s'intéresse pas à repérer les logiques d'action efficace dans un contexte particulier, mais plutôt à comprendre ce que ces logiques produisent en tant que cadre enfermant de la pratique.

En effet, les travaux de l'action située montrent l'existence d'activités typiques¹⁸⁶ qui semblent émerger de certains contextes d'enseignement¹⁸⁷. Ces études aux frontières entre la sociologie et l'ergonomie documentent les pratiques efficaces¹⁸⁸ observées dans des situations repérées comme critiques dans le maintien de l'ordre scolaire auquel l'enseignant participe ou en est le garant. Ces situations à risque sont vécues comme les plus redoutables pour les néo-titulaires car elles mettent à l'épreuve la stabilité de son activité professionnelle, entendue ici dans sa forme scolaire. Ces travaux soulignent enfin l'importance du ressenti et en particulier la part importante des émotions dans la gestion de ces situations particulières que sont les transitions entre deux situations clairement définies (rupture d'activité, de territoire ou de temporalité). Ces situations typiques deviennent elles-mêmes objets de savoir car liées aux compétences qu'elles mettent en œuvre. Certains éléments de la situation constituent des indices pour analyser ses particularités et y répondre¹⁸⁹. La posture de ces auteurs est différente de la mienne dans le sens où les normes sont prédéfinies ou fixées par l'institution, l'objet de leurs

¹⁸⁵ Jonnaert P. (2017). « La notion de compétence : une réflexion toujours inachevée ». *Ethique publique*, 19, 1.

¹⁸⁶ Cizeron M. & Gal-Petitfaux N. (2009). « L'activité de supervision active des enseignants d'EPS en gymnastique : quels savoirs professionnels ? » *Sciences de la Société*, Presses universitaires du Midi, 29-42.

¹⁸⁷ Ria L. & Rayou P. (2008). « Sociologie et ergonomie cognitive au miroir des situations éducatives : le cas de l'entrée dans le métier des enseignants du 2nd degré » *Recherches et éducatives*. Les sciences de l'éducation : histoire, débats, perspectives. 105-119. Leurs études ont vocation à « *participer au processus de renormalisation des prescriptions de la formation initiale* » (Rayou P. & Ria L. (2009). « Former les nouveaux enseignants. Autour des statuts, de l'organisation et des savoirs professionnels ». *Éducation et sociétés*, 1, 23, 79-90).

¹⁸⁸ Ces études ambitionnent de repérer les « bonnes pratiques » sans finalement discuter de ce que la bonne pratique signifie dans le regard des chercheurs comme des professionnels.

¹⁸⁹ Ria L. & Leblanc S. (2012). « Professionnalisation assistée par vidéo : Les effets d'une navigation sur Néopass@ction ». *Recherches & éducatives*, 7, 99-114.

recherches s'intéressant à la manière la plus efficace d'y souscrire. Ces auteurs positionnent (et donc participent à renforcer cette position) les normes du côté des contraintes inhérentes à la situation ou qui participent à définir la situation en tant que situation définie.

Ces études dans la continuité des travaux sur l'identité professionnelle de Claude Dubar rendent compte en local d'une culture porteuse de normes inscrites dans les pratiques de travail sous la forme de conventions ou de traditions culturelles par exemples. Mais à la différence d'Erhard Friedberg¹⁹⁰, pour qui le comportement résulte des interactions entre l'individu et un contexte défini de façon externe au sujet (comme un ensemble de contrainte et d'opportunité), notre travail montre que le contexte institutionnel (en termes d'injonction législatives) impacte différemment la population enseignante en fonction de ses propres ressources (en terme didactique) et ne pèse pas de la même façon selon les moments de formation (apprentissage/évaluation). Ce n'est donc pas seulement une configuration spatiale, mais bien également temporelle qui cadre la pratique. Le temps intervient comme élément de l'ordre scolaire à travers le temps pédagogique, en termes de vitesse d'apprentissage, mais aussi en fonction des moments. Notre travail montre ainsi que la pression institutionnelle n'opère pas de façon constante selon les moments éducatifs.

3.2. Le dispositif, lieu dépositaire des normes

La question du cadre et de sa construction se poursuit dans cette partie à partir d'une analyse où le contexte s'élargit pour prendre en compte les dimensions politiques. Dans cette partie, nous avons regroupé les articles qui s'intéressent à la façon dont les acteurs (en particulier les opérateurs) interviennent pour répondre aux demandes politiques. Dans un article précédemment étudié¹⁹¹, nous avons montré l'existence d'ancrages dans le contexte nécessaires à l'éthique professionnelle. Celle-ci se présentait comme une construction locale déposée dans l'environnement qui attribue conjointement un sens à l'action (ici une décision) et à la situation lui procurant une cohérence. Sans rendre l'acte obligatoire, elle le rend pertinent car ancré dans la réalité, mais une réalité construite historiquement par les protagonistes. Ainsi les dispositifs sont des lieux dépositaires de normes antérieures. Ils ne sont ressources (ou contraintes) que pour ceux qui possèdent (ou non) la culture pour utiliser ces lieux ou ces objets ordonnés selon une forme particulière, locale. Ce que l'expérience donne au professionnel expérimenté n'est pas seulement un temps supplémentaire pour acquérir les valeurs du collectif. Il permet à celui-

¹⁹⁰Friedberg E. (1993). *Le pouvoir et la règles. Dynamiques de l'action organisée*. Paris : Seuil. p53

¹⁹¹ Marsault C. (2019). Op cit. Cf. T2 pp47-54.

ci de participer au niveau local à construire le contexte de travail dans lequel il s'assure des appuis pour asseoir sa position dans le cadre de négociation, et donc, de valider ses propres compétences. Même si la plupart des appuis prennent leur valeur dans le passé collectif des professionnels, ces appuis locaux peuvent différer des valeurs établies par le groupe professionnel au nom de l'exception locale¹⁹².

A la différence de la partie précédente, le regard sur l'expérience se tourne sur l'analyse d'un dispositif prenant la forme d'une organisation qui se met en place localement. Les attentes institutionnelles ne sont pas seulement traduites par les opérateurs, elles sont co-construites par différents acteurs, acteurs qui ne se réduisent pas aux seuls intervenants du dispositif, mais qui prend en compte une perspective contextuelle plus large. Il ne s'agit pas seulement de comprendre l'expérience comme l'effet du temps dans un contexte déterminé, c'est-à-dire l'expérience comme le produit du temps passé facilitant l'intériorisation des valeurs et des logiques, mais de saisir le temps comme processus organisateur du social au sein d'un dispositif particulier.

L'intérêt porté à l'expérience professionnelle nous fait également quitter l'analyse de la situation professionnelle pour nous intéresser à celle des dispositifs. Le dispositif n'est pas seulement du côté de la contrainte¹⁹³, il est aussi capable de réguler et de libérer l'action¹⁹⁴. Si la question du dispositif comme cadre de la pratique apparaît chez Michel Foucault, cette notion de dispositif prendra de l'importance en sociologie à partir des années 2000¹⁹⁵. Elle est introduite quand les objets trouvent plus de place dans l'explication sociale¹⁹⁶. Les dispositifs sont présents dans l'analyse des nouveaux modes d'organisation du travail¹⁹⁷. Ils sont souvent utilisés pour désigner l'ensemble des moyens mis à la disposition des acteurs pour agir. Dans le cadre des théories des organisations, il se présente comme un espace intermédiaire de contraintes et de liberté¹⁹⁸. Le dispositif est envisagé à un niveau plus général comme une configuration spatio-temporelle des relations d'interdépendance entre les personnes qui favorise la rentabilité de certaines ressources (appelées dispositions¹⁹⁹). Il prend au tournant des années

¹⁹² L'exception locale se présentant plus souvent comme le privilège défendu par les plus anciens pour conserver leur position au nom de la tradition locale.

¹⁹³ Foucault M. (1975). *Surveiller et punir*. Paris : Gallimard.

¹⁹⁴ Foucault M. (1994). « Le jeu de Michel Foucault », *Dits et écrits*, TII., Paris : Gallimard, 298-329.

¹⁹⁵ Beuscart J-S, Peerbaye A. (2006) « Histoire de dispositif ». *Terrains et travaux*, 2, 11, 3-15.

¹⁹⁶ Les artefacts cognitifs sont des objets de l'environnement qui servent d'appuis pour les individus. Ils participent à la constitution de dispositifs. (Norman D. (1993) « Les artefacts cognitifs », *Raisons pratiques*, 4, 15-34 ; Hutchins E. (1995). *Cognition in the Wild*, Cambridge : MIT Press).

¹⁹⁷ Weller J-M. (1999). *L'état au guichet : sociologie cognitive du travail et modernisation administrative des services publics*. Paris : Desclée de Brower.

¹⁹⁸ Crozier M. & Friedberg E. (1981). *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*. Paris : Seuil.

¹⁹⁹ Lahire B. (1996). « La variation des contextes dans les sciences sociales. Remarques épistémologiques ».

2000 différentes définitions, relevant de différents niveaux d'analyse. L'analyse microsociale étudie le système des contraintes parfois contradictoires auxquels l'individu est confronté dans les situations de travail quand l'analyse macrosociale rend plutôt compte des configurations de facteurs sociaux expliquant le comportement complexe (parfois contradictoire) de l'individu.

En étudiant depuis sa création et sur la durée (de 2012 à 2015) le développement du dispositif « Sport-santé sur ordonnance », notre étude offre une dimension historique à l'analyse sociologique, permettant de comprendre comment le dispositif prend petit à petit forme et consistance.

L'analyse de ce dispositif²⁰⁰ s'est orientée pour le premier article²⁰¹ sur la capacité à reconfigurer les pratiques par les acteurs et sur les espaces de jeu qu'ils ouvrent. L'étude de la construction du dispositif permet de comprendre comment l'expérience des éducateurs en charge de l'animation du dispositif pèse sur la définition de celui-ci en traduisant la commande politique. Le deuxième article²⁰² retourne à une définition foucauldienne du dispositif révélant les enjeux liés à la gouvernementalité en étudiant, à travers l'évolution du dispositif, l'économie politique locale. Comment la mise en place du dispositif donne à voir la transformation des logiques politiques par une recomposition des relations entre différents acteurs politiques, visible dans le repositionnement des acteurs sur le territoire local. Les dispositifs apparaissent non seulement comme des espaces de coordination entre des acteurs déjà constitués, mais bien plus comme la fabrique même de ces acteurs. En effet, le développement d'une forme particulière du sport-santé à Strasbourg à travers ce dispositif rend compte d'un renouvellement des manières de faire et de penser le politique à l'échelle territorial et questionne la manière dont le territoire en particulier régional se justifie pour être le bon contexte à prendre en compte pour traiter la question sanitaire au niveau politique. Le bon territoire est celui en capacité de répondre à un problème qu'il a lui-même construit de façon que la réponse entre dans ses prérogatives. Aussi la mise en évidence de problèmes spécifiques au territoire auxquelles les acteurs politiques locaux tentent de répondre vise surtout à renforcer l'existence d'un territoire comme lieu à privilégier pour organiser les politiques publiques²⁰³.

Annales, Histoire, Sciences Sociales, 51-2, 381-407.

²⁰⁰ Gasparini W. & Knobé S. (2013). *Sport/santé sur ordonnance. La prescription médicale d'activité physique : quels effets sur la santé des strasbourgeois ?* Rapport pour l'Agence Régionale de Santé d'Alsace, Strasbourg.

²⁰¹ Marsault C. (2016). « Le sport-santé, un objet médical, social ou sportif ? Le dispositif strasbourgeois vu par ses éducateurs ». *Santé publique* vol28/1. Supplément. Activités physiques et santé. 163-167. Cf. T2 pp83-87.

²⁰² Marsault C. (2017). « Le dispositif strasbourgeois « sport-santé sur ordonnance » comme objet politique transversal », *Sciences sociales et sport*, 10, 21-49. Cf. T2 pp65-82.

²⁰³ Marsault C. (2021). « Le sport-santé, une nouvelle catégorie de l'action publique ? » dans Gasparini W. & Knobé S. *Le sport-santé : de l'action publique aux acteurs sociaux*, Strasbourg : PUS.

Evolution du dispositif SSO en fonction des éducateurs sportifs.

Sa représentation du sport-santé dépend de sa trajectoire personnelle, mais aussi de sa position statutaire et sociale. Elle oriente sa pratique du sport-santé dans le cadre d'un contexte institutionnel relevant à la fois du dispositif, mais aussi de la structure qui l'emploie.

Alors même que ce dispositif a été impulsé par l'ARS (agence régionale de santé) pour s'adresser à des patients atteints de la maladie chroniques, l'observation du fonctionnement concret de ce dispositif, à travers les pratiques et les discours de six éducateurs sportifs de structures différentes, révèle une démedicalisation des interventions au profit d'une sportivisation de la pratique. En effet, les opérateurs du mouvement sportif traduisent la commande en fonction de leurs propres enjeux institutionnels et politiques. Si tous s'accordent sur la nécessité d'une éducation physique pour lutter contre l'inactivité et l'isolement des patients, les effets attendus de la pratique sont redéfinis en fonction d'une économie politique des structures locales en place. L'offre de sport-santé n'échappe pas aux conditions sociales de sa mise en œuvre opérée par le mouvement sportif local. En effet, si leur entrée est assujettie à une prescription du médecin, les patients sont amenés ensuite à pratiquer au sein de structures sportives encadrées par des éducateurs.

L'analyse des discours et des pratiques des éducateurs révèle une offre de sport-santé qui diffère selon trois logiques. S'opposent des pratiques visant la dépense énergétique (fitness) à des pratiques orientées vers l'équilibre (Taï chi). Se distingue également un pôle individuel centré sur les facteurs biologiques de la santé (être efficace) d'un pôle psycho-social (être bien avec les autres). Enfin, l'effet de la pratique est mesurable (test de valeur physique) ou ressenti (plaisir). La mise en scène différente de la pratique par les éducateurs est rendue visible par le choix des objectifs, des situations et la manière de réguler l'activité des pratiquants. Elle s'inscrit dans les objectifs de leur structure. La mise en œuvre du sport-santé varie ainsi selon les contextes institutionnels qui orientent la pratique des éducateurs.

La description du montage par le responsable du dispositif révèle une évolution des orientations au cours des deux premières années. Le sport-santé s'organise en novembre 2012 autour d'un sport fédéral visant la condition physique par une approche centrée sur l'effort et la fonctionnalité du corps. En s'appuyant sur l'offre municipale gratuite d'activités à caractère social, l'extension du dispositif écarte provisoirement le contrôle médical par la labellisation des structures et consacre d'autres dimensions de la pratique : le lien social et le bien-être. La décision de s'appuyer sur des structures déjà partenaires de projets sportifs à vocation sociale inscrit finalement le dispositif dans la continuité des politiques d'intégration

des publics vulnérables dont relèvent la plupart des patients. En 2015, les structures municipales occupent définitivement une place centrale dans la mise en oeuvre. Elles offrent un apprentissage à la lecture de l'environnement comme occasion de pratiquer (découverte des pistes cyclables). Si le dispositif vise une éducation corporelle permettant d'intégrer l'offre des structures sportives, il fait dès lors la promotion des modes de déplacement actif. Le dispositif donne une nouvelle impulsion au service municipal des sports en réunissant politique de santé et d'aménagement du territoire. Ainsi l'extension du dispositif rendue nécessaire par l'afflux des patients offre des usages différents du sport qui visent une santé bio-fonctionnelle ou une santé plus large selon les structures participant au dispositif.

L'objectif de la première étude était de repérer comment se construisent les bienfaits de la pratique en identifiant les divers usages du sport-santé produits par les éducateurs sportifs. En effet, nous considérons à la suite d'Amblard²⁰⁴ que l'éducateur est un acteur social-historique, situé dans un contexte d'action donné²⁰⁵.

Par-delà la variation des bénéfices attendus du sport-santé, émerge une vision socio-éducative de la pratique visant à dépasser un regard médical qui réduit le patient à sa pathologie. La technique sportive offre un meilleur usage de son corps, elle rend les effets de la pratique visibles. Les éducateurs décrivent une mission centrée sur le développement de la personne et du lien social. Ce regard socio-éducatif s'explique par une trajectoire professionnelle ou bénévole les ayant conduits à occuper ce poste d'éducateur sportif. En justifiant l'intérêt d'une culture sportive dans un processus d'ouverture sur soi et sur les autres, ils légitiment en retour leur participation. Se retrouve également comme une justification de leur implication dans ce dispositif, l'expérience personnelle de l'effet bénéfique du sport sur leur trajectoire de vie. De leur trajectoire bien que différente, ressort une double expérience commune : avoir su dépasser grâce au sport un problème de santé et avoir une compétence technique au service d'une vision positive de l'activité physique sur le corps.

Les éducateurs traduisent dans des cultures sportives diversifiées les bienfaits du sport-

²⁰⁴ Amblard H., Bernoux P., Herreros G. & Livian Y-F. (2005). *Les nouvelles approches sociologiques des organisations*. Paris : Seuil.

²⁰⁵ Le contexte d'action est donné, c'est-à-dire situé à partir d'une analyse de cas précise. Il reste que le contexte pris en compte dans les deux articles n'est pas le même. Dans le premier cas, le contexte est réduit aux opérateurs du dispositif. Le deuxième article introduit un contexte plus large d'acteurs et donc d'enjeux politiques, institutionnels et sociaux qui influencent la définition du dispositif. Le dispositif étant analysé à partir de sa forme officielle présentée dans les discours et les documents qui présentent le projet, mais aussi et surtout à partir des acteurs qui font vivre le dispositif, c'est-à-dire les éducateurs.

santé, exprimant ainsi les dispositions sociales qui les ont conduits à occuper leur poste. Adaptant des intérêts préexistants pour justifier leur pratique, ils permettent au système d'offre sportive de se diversifier pour capter de nouveaux publics qui jusque-là en étaient exclus.

Importées du monde sportif tout en étant remodelées par des éducateurs aux profils de santé particuliers, ces représentations de la pratique justifient l'intérêt d'une nouvelle pratique – le sport-santé – dans le cadre d'une politique territoriale de santé qui s'affirme tout en s'appuyant sur des dispositifs relevant d'autres orientations politiques (insertion sociale, urbanisme). In fine, les bienfaits du sport-santé se définissent spécifiquement à Strasbourg en fonction d'une économie politique des structures locales en place que relaient les éducateurs dans leur mise en oeuvre.

En prenant appui sur les éducateurs sportifs locaux, ce dispositif rend compte de l'intrication des différentes politiques sportive, sociale, de santé et d'aménagement du territoire favorisant une conception plus large et plus complexe de la santé en même temps qu'il intègre de nouveaux éducateurs venant de structures sportives différentes.

Ce que l'analyse apporte de nouveau, c'est sa dimension temporelle qui montre l'évolution des finalités du dispositif au cours des deux premières années de son fonctionnement. Le temps semble jouer pour clarifier le projet à travers l'affichage des intentions éducatives. Si l'analyse des différents opérateurs permet de rendre compte des manières différentes de définir le sport-santé en fonction des dispositions des éducateurs, la dimension temporelle montre comment ces différentes manières se hiérarchisent en fonction de l'évolution d'un contexte politique national et local qui n'attribue pas la même place aux différents acteurs.

En effet, le dispositif SSO résulte d'une construction historique spécifique, issue du jeu de différents acteurs. Toutefois, ces derniers ne se résument pas aux acteurs²⁰⁶ directement impliqués dans le dispositif. L'article suivant²⁰⁷ s'intéresse à la manière dont finalement s'instituent cette pratique et ses vertus à partir des appuis institutionnels.

L'institution se définit selon Virginie Tournay comme le résultat d'un processus de stabilisation des pratiques et des normes²⁰⁸. Mais comment se stabilisent-elles dans le temps ? Dans la continuité des *policy transfer studies*, Virginie Tournay parle d'isomorphisme institutionnel pour décrire comment les nouvelles institutions reprennent les formes légitimes

²⁰⁶ Il s'agit ici d'entendre à la fois les acteurs individuels et les acteurs collectifs que sont les institutions sportives dont les éducateurs sont les représentants.

²⁰⁷ Marsault C. (2017). Op cit.

²⁰⁸ Tournay V. (2011). *Sociologie des institutions*, Paris : PUF.

pour les adapter à de nouveaux enjeux. L'élaboration de l'action publique opérerait ainsi par emprunts, ce qui conduit certains auteurs à s'intéresser à la circulation de modèles²⁰⁹. Qu'est-ce qui est conservé du modèle importé ? Certaines modalités de pratique, une structuration organisationnelle, des façons particulières de concevoir l'action publique ? Et comment ce transfert de modèle opère-t-il ? Pour Philippe Bernoux²¹⁰, les organisations qui appartiennent au même champ de pratiques se rapprochent et imitent leur structure organisationnelle. Toutefois, pour Mary Douglas²¹¹, l'institution est un système de relations entre significations et usages qui permet aux individus de se reconnaître dans un espace donné. Ce n'est donc pas tant un système contraignant que la condition de possibilité de penser et d'agir. Le monde institutionnel se présente comme un ensemble intriqué de faits mentaux et de structures sociales qui rendent difficile la séparation entre ce qui relève de l'individu et ce qui relève du contexte. Devenant un système partagé de contraintes et de représentations, l'institution produit un cadre cognitif donnant du sens aux événements et une orientation à l'action entreprise, dépassant l'idée de contraintes normatives. En offrant une interprétation possible aux problèmes et aux solutions, elle contribue à reproduire les solutions passées de l'action collective²¹². Cependant, « *la façon dont ces contraintes opèrent est rarement analysée empiriquement*²¹³ ».

L'analyse du processus d'institutionnalisation d'un dispositif particulier permet de cerner comment se stabilisent ses enjeux et ses contours, révélateurs indirects de la manière dont l'action publique opère comme cadre cognitif. L'offre institutionnelle se construit entre les représentations sociales des opérateurs et le contexte sociopolitique dans lequel se déploie leur action. Si l'action publique est souvent présentée en séparant le niveau décisionnel de celui de la mise en œuvre, pour Virginie Tournay, il n'y a pas de séparation, mais un couplage continu permettant d'affiner les enjeux de l'institution en fonction du contexte local. Dans leurs interactions, les acteurs mobilisent des valeurs et des principes qui leur permettent d'agir et de justifier leur action selon des modalités comprises et acceptées collectivement. Ainsi, le contexte n'est pas une donnée externe aux individus, mais la « *résultante de la sédimentation des innombrables décisions individuelles passées, créant la structure des coûts et la distribution des avantages qui constituent le cadre de décision présent*²¹⁴ ». Comme le souligne Cécile

²⁰⁹Dumoulin L. & Saurugger S. (2010). « Les policy transfer studies : analyse critique et perspectives ». *Critique internationale*, 48, 3, 9-24.

²¹⁰Bernoux P. (1985). *La sociologie des organisations*, Paris : Seuil.

²¹¹Douglas M. (1999). *Comment pensent les institutions*, Paris : La Découverte.

²¹²Knight J. (1993). *Institutions and Social Conflict*. St Louis: Washington University.

²¹³Blatrix C. (2002). « Devoir débattre, les effets de l'institutionnalisation de la participation sur les formes de l'action collective ». *Politix*, 57, 15, 79-102.

²¹⁴Douglas M., op. cit., p. 5.

Blatrix, l'étude institutionnelle aborde peu « *l'historicité des acteurs, des procédures et des processus analysés afin d'identifier les changements de politique publique, d'institution et de cadre cognitif* ». Cet aspect est toutefois pris en considération par Pierre Bourdieu qui définit l'institutionnalisation comme un double processus opérant dans le temps, à travers une histoire faite corps et une histoire faite chose²¹⁵. Le contexte se présente de façon incorporée par la sélection et la reconnaissance des individus les plus conformes à un espace qui s'objective autour de certaines représentations sociales partagées, leur offrant en retour une position légitime dans cet espace de production sociale²¹⁶. Le processus institutionnel est ainsi plus souvent étudié dans une logique verticale descendante, révélant les effets d'un changement de contexte sur les acteurs et plus particulièrement sur leur rapport de force dans la définition de la bonne pratique. Ainsi les analyses institutionnelles sont plus souvent réalisées par le haut. Elles soulignent un écart à une injonction politique ou encore étudient les freins ou les résistances de la part des acteurs. L'analyse par le bas aborde le processus d'institutionnalisation comme une co-construction²¹⁷ entre les acteurs et le contexte. L'étude de ce dispositif en cours de création permet d'observer la manière singulière dont les acteurs clarifient peu à peu leurs orientations en fonction d'un contexte institutionnel qui donne sens. Celui-ci se construit, au niveau local, à partir d'un cadre interprétatif qui fonde en retour le sens de l'action publique. En effet, ce dispositif s'inscrit dans un ensemble de mesures politiques en faveur de la santé, mais aussi de l'intégration sociale par le sport. L'institution du sport-santé se présente comme le résultat d'une pratique locale redéfinissant la pratique sportive à partir de trajectoires personnelles des acteurs du sport dans un contexte de recomposition des politiques locales. En effet, la forme de l'offre dépend des politiques qui conditionnent son instauration et qui constituent un contexte social et organisationnel dans lequel elle peut s'accomplir. Ainsi, l'isomorphisme institutionnel ne se présente pas seulement comme la transposition d'un champ de pratiques à un autre par transfert des acteurs, mais comme la modification de la pratique par de nouvelles fonctions émergentes liées à une redéfinition politique de l'objet sport dans une reconfiguration politique locale. En retour, il permet « *d'étudier la contribution de l'action publique à la cristallisation de certaines formes sociales*²¹⁸ ».

²¹⁵Bourdieu P. (1980). *Questions de sociologie*. Paris : Minit.

²¹⁶Bourdieu P. (2012). *Sur l'État. Cours au Collège de France 1989-1992*. Paris : Seuil.

²¹⁷Le dispositif « sport-santé sur ordonnance » a été créé antérieurement à la loi de 2016 et pour laquelle il a servi de modèle.

²¹⁸Dubois V. (2001). *Action publique et processus d'institutionnalisation : sociologie des politiques culturelle et linguistique et du traitement bureaucratique de la misère*. Sociologie. HDR, Université Panthéon-Sorbonne, Paris I.

Le cadre théorique utilisé reprend l'hypothèse d'un acteur social-historique situé dans un contexte d'action donné²¹⁹. Toutefois, le contexte ne se présente pas seulement comme un système de contraintes. Il fournit des modèles, des arguments et des règles pour agir. Il se construit donc en même temps que l'action. L'analyse du dispositif ne conduit pas seulement à repérer son idée directrice²²⁰ à partir de ses propriétés manifestes et déduites du contexte étudié²²¹. Les intérêts du dispositif sont construits à partir des représentations et des pratiques proposées par les éducateurs qui traduisent les orientations initiales. En effet, les différentes représentations sociales de l'offre de pratique s'expliquent d'abord par des dispositions incorporées au cours de la trajectoire personnelle et institutionnelle des éducateurs qui les a conduits à intervenir dans ce dispositif. La singularité du dispositif dépend de la construction locale au sein de laquelle se déploie l'activité à partir des acteurs mobilisés. Elle prend sens également dans le processus de labellisation qui légitime certaines activités au détriment d'autres. Le label sport-santé dote les acteurs d'une position différente au sein du dispositif. L'institution ne fait pas que reconnaître les différences entre sport et sport-santé, elle les fait exister²²² à partir d'un modèle politique particulier. Ce dernier résulte d'un compromis entre la recherche de solutions adaptées au public et une quête de légitimité autour de l'action publique légitime. Celle-ci tend à redéfinir le problème de santé en problème de santé publique, c'est-à-dire en problème dont la solution relève d'une action en santé publique. Le dispositif fixe petit à petit des règles, des pratiques et des contours à partir des représentations sociales partagées par les acteurs mobilisés. Ainsi, la spécificité locale sur laquelle repose la particularité du dispositif n'est pas une donnée. Elle se construit dans le temps, au cours de la mise en place du dispositif. L'adaptation de ce dernier au contexte local ne relève pas tant d'une analyse initiale du problème local. Elle résulte de la possibilité offerte aux acteurs locaux de pouvoir redéfinir le problème au cœur d'enjeux individuels et collectifs déjà présents.

Le dispositif SSO montre au cours de ses premières années de fonctionnement une évolution de ses objectifs visibles à travers le type de structures mobilisées et de pratiques sportives proposées. L'historique du dispositif montre comment celui-ci prend sens, nourri par les institutions qui, en participant, importent de nouveaux regards sur la pratique, inscrivant leurs intérêts sanitaires dans l'évolution des dispositifs de la ville. Si la phase d'expansion du

²¹⁹ Amblard H., Bernoux P., Herreros G. & Livian Y-F. (2005). *Les nouvelles approches sociologiques des organisations*. Paris : Seuil.

²²⁰ Millard E. (1995). « Hauriou et la théorie de l'institution ». *Droit et société*, 30-31, 381-412.

²²¹ Fournis Y. (2010). « Comprendre les institutions par le bas. L'institutionnalisation d'un patronat régional par l'action collective (1950-2000) », *Revue française de science politique*, 2, 60, 319-334.

²²² Bourdieu P. (1980). *Questions de sociologie*, Paris : Minuit.

dispositif intègre peu à peu des visions du sport importées par des éducateurs venus d'horizons différents, la labellisation des structures par l'ARS ne valide pas, en 2015, la participation de tous les acteurs présents lors de la mise en place du dispositif de 2013. Ainsi la procédure de labellisation ne recoupe pas l'ensemble des structures participant ponctuellement au dispositif. Étudier les types de pratiques proposés permet de cerner les contours évolutifs du dispositif en termes de sport et de santé et permet de reconstruire, au niveau institutionnel, l'état des structures et des enjeux qui évoluent autour d'une clarification du public. Conçu comme un espace intermédiaire entre éducation thérapeutique et pratique de loisir instituée, le dispositif répond d'abord à la construction d'un besoin de pratique physique afin de lutter contre la sédentarité s'appuyant sur les préconisations du PNNS²²³. L'objectif est d'acquérir une culture sportive permettant aux patients de se dépenser durant leurs loisirs, voire d'intégrer les clubs. Le choix fait par l'ARSA, en collaboration avec DRJSCS, des premiers créneaux dédiés montre que la définition des pratiques n'est pas neutre et s'inscrit dans un cadre institutionnel préalable. Les premiers créneaux ont été attribués aux structures historiques positionnées sur le développement d'une santé bio-fonctionnelle. Ces structures ont déjà participé à des dispositifs touchant à la santé et ont déjà des relations solides avec les décideurs. À l'inverse, comme le reconnaît le coordinateur, l'absence des pratiques douces provient d'abord de leur non-reconnaissance institutionnelle. Ainsi, la manière dont l'offre de pratiques se constitue et se développe met en évidence des priorités différentes en termes de bénéfiques selon le caractère déjà institué de leur mise en œuvre. Face à l'urgence, le dispositif a dû inclure de nouvelles structures ouvrant en même temps à la diversité des approches. La procédure de la labellisation privilégie toutefois les représentations les plus instituées de l'organisation du sport expliquant un isomorphisme organisationnel. En s'appuyant sur des dispositifs déjà en place, le dispositif SSO trouve sa spécificité dans le temps et modifie les critères premiers de la labellisation. L'accompagnement social des populations défavorisées devient un nouveau critère de labellisation des associations. L'évolution des créneaux et des structures mobilisées, puis labellisées montre que le dispositif évolue en clarifiant le type de public capté. Ce n'est pas tant le type de pathologie qui définit le dispositif que le type de population concernée, à savoir les personnes vulnérables. Elles le sont à double titre, par leur pathologie, mais surtout par leur situation sociale et familiale²²⁴. Ainsi le temps fait œuvre de clarification du dispositif. Il ne

²²³ Gasparini W., Knobé S. & Didierjean R. (2014). « Physical activity on medical prescription: a qualitative study of factors influencing take-up and adherence in chronically ill patients », *Health Education Journal* (en ligne).

²²⁴ Gasparini W. & Knobé S. (2014). « Sport sur ordonnance : enquête sur un dispositif local de santé ». *Jurisport*, 144, 43-45.

s'agit plus tant d'aider les patients à être actifs que de pouvoir toucher les plus démunis en leur permettant d'accéder à une pratique physique pour des raisons de santé. Le dispositif révèle une « sanitarisaton du social²²⁵. En s'appuyant sur des structures déjà investies dans le secteur de l'intégration sociale par le sport, l'intérêt de la municipalité rencontre celui de ces structures associatives. Elles se positionnent sur ce nouveau secteur sanitaire pour développer leur activité vers un nouveau public²²⁶. Elles renforcent surtout leurs relations avec les collectivités territoriales. En effet, les acteurs du mouvement sportif doivent s'inscrire dans les différentes politiques locales pour soutenir leur propre développement.

L'étude de la position et de la trajectoire des éducateurs au sein du dispositif et de leur structure institutionnelle respective met en évidence une relative proximité des conceptions du sport-santé. En définissant ainsi les problèmes de santé des patients comme un problème de culture physique active à caractère sportif, ces éducateurs se présentent, du fait de leur trajectoire sportive et souvent professionnelle, comme étant les mieux placés pour y répondre. Le dispositif se construit en prenant appui sur les acteurs et les réseaux déjà existant et dote en retour les acteurs d'une position particulière au sein du dispositif. Les éducateurs issus des structures sportives fédérales s'accordent ainsi sur la confusion entretenue entre activité physique au sens large telle que le définit le PNNS et activité sportive instituée dans des structures fédérales. De plus, le glissement vers l'intégration sociale par le sport est facilité par ces éducateurs qui interviennent déjà dans des dispositifs mis en place pour animer les quartiers populaires afin de lutter contre l'inégalité sociale d'accès aux pratiques sportives. Le regard qu'ils portent sur les difficultés des patients entérine l'idée d'une inégalité de pratique comme un déterminant des inégalités de santé. Ces activités sont ainsi parées d'attributs sanitaires particuliers fixés et reconnus par les institutions sportives, et servant en retour à légitimer la pratique des éducateurs dans ce cadre sportif. Ceux-ci s'en différencient cependant au nom d'une spécificité du public.

Au-delà des éducateurs, le dispositif SSO fait appel à différents intervenants (médecins, hommes politiques) et à différentes structures (associations, services municipaux, agences publiques comme l'ARSA, organes déconcentrés de l'État comme la DRJSCS et collectivités locales). La définition locale du sport-santé est le résultat d'un arbitrage entre différentes définitions, plaçant finalement le service des sports dans une position centrale. En effet, tous

²²⁵Fassin D. (1998). « Les politiques de la médicalisation ». Dans Aïch P. & Delanoë D. *L'ère de la médicalisation*, Paris : Editions Economica. 1-14.

²²⁶Gasparini W. & Knobé S. (2015). « Sport sur ordonnance : l'expérience strasbourgeoise sous l'œil des sociologues ». *Informations sociales*, 1, 187, 47-53.

les acteurs n'ont pas le même statut au sein du dispositif et donc la même puissance d'inflexion de ses orientations. Or, celui-ci intervient à un moment où il s'agit de repenser la mission de l'Office municipal des sports (OMS). Le développement du sport santé permet ainsi au service des sports de la ville de redéfinir ses missions vers un objectif plus noble, la santé plutôt que l'animation de quartiers. Si le dispositif s'appuie sur différentes structures, la place centrale du coordonnateur dans la mise en œuvre (c'est le directeur du service des sports qui a nommé le coordonnateur appartenant lui-même à ce service) favorise l'évolution de l'orientation du dispositif autour de la question des inégalités sociales en adéquation avec les missions du service des sports. Devant répondre dès 2013 à l'afflux des patients, le coordonnateur s'appuie sur des actions déjà existantes auxquelles prend part le service des sports. Ce nouveau système ne modifie pas tant les pratiques. Il rend plus visible le travail du service des sports qui, dans le même temps, passe d'un service municipal à un service de l'Eurométropole. En 2015, le dispositif évolue vers une éducation plus large pour favoriser les déplacements actifs. Ce nouvel objectif trouvant difficilement un appui auprès des associations, le service des sports développe ses propres créneaux. Il s'écarte alors de la pratique sportive fédérale pour se rapprocher d'une éducation plus globale en intervenant sur l'environnement (familial et urbain). Le service des sports dote finalement le dispositif d'une spécificité et se place, en retour, au cœur de celui-ci. En effet, la valorisation par le service des sports des actions menées autour de différentes problématiques, sportive, sanitaire, éducative et citoyenne, conforte sa place dans les services publics²²⁷. Bien que s'appuyant sur des caractéristiques partagées décrites dans d'autres dispositifs, les inflexions de celui-ci montrent ainsi que le sport-santé relève bien d'une définition locale de la pratique impulsée par certains acteurs. Ces derniers en tirent en retour de nouveaux bénéfices, notamment en termes de meilleure visibilité.

Le contexte local pèse enfin par la manière dont l'action est pensée en tant que dispositif relevant de politiques publiques locales. Par son inscription dans l'espace politique, le sport-santé prend une forme particulière, glissant d'un problème sanitaire et social vers un problème politique. L'analyse du cadre institutionnel dans lequel s'inscrit le dispositif informe en retour sur la manière dont l'action publique se construit.

Le dispositif SSO, un objet de politique transversale

Au-delà du caractère apparemment chaotique, les ajustements ne sont en réalité pas

²²⁷Morales V. & Gasparini W. (2014). « Penser la ville avec ses habitants. L'exemple des états généraux du sport de Strasbourg », *Loisir et société*, 37, 1, 116-131.

complètement aléatoires²²⁸. Ils sont nourris par une interprétation du social selon un mode de régulation propre à l'intervention publique. Pour comprendre comment se spécifie le dispositif, il faut donc aussi s'intéresser à la manière dont ce problème de santé devient une action publique relevant d'une politique de santé publique. Les acteurs politiques locaux se livrent à un formatage du problème pour que ce dernier relève d'une politique publique locale²²⁹. Or, le processus de déterritorialisation de la politique de santé publique offre un cadre différent pour penser le dispositif, expliquant pour partie les orientations prises²³⁰. Une recomposition des instances de santé en 2010 (ARS), de la restructuration de l'encadrement sportif en 2009 (DRJSCS) en collaboration avec les collectivités locales modifie les compétences territoriales. La démedicalisation du dispositif ne résulte pas seulement d'une traduction sociale en termes de mise en œuvre. Le dispositif SSO s'inscrit dans l'action publique locale sur le terrain sanitaire à partir de problèmes de société. Le dispositif apparaît comme l'instrument de conquête d'un nouveau territoire de la santé publique aux frontières du champ médical. L'évolution du dispositif révèle également une concurrence entre les niveaux régional et local²³¹. En effet, les élus instituent la santé en enjeu politique territorial en en faisant un vecteur d'affirmation de leur position dans la sphère politique locale. La santé qui se présente comme un secteur politique mineur²³² prend appui, à Strasbourg, sur le sport, un secteur déjà ancré dans les politiques locales, mais en perte de vitesse. Son succès modifie le rapport entre les différents acteurs politiques révélant un enchevêtrement des territoires²³³. Les vertus du sport-santé se construisent localement à partir d'enjeux autant institutionnels et politiques que sanitaires. Le sport-santé devient un objet politique transversal. Le choix de prendre appui sur ou de se distancier des dispositifs déjà en place permet de relever la manière dont le problème sanitaire est revisité en local, pour être traduit en problème social, puis en problématique politique. La mise en lien de différents secteurs (sanitaire, urbain, sport, social) autour du sport-santé valorise l'ensemble des services dont les actions ont un impact sur la santé de la population en termes de qualité de vie.

²²⁸Lascoumes P. & Le Galès P. (2004). *Gouverner par les instruments*. Paris, Presses de sciences Po.

²²⁹Weiss J. (1989). « The powers of problem definition: the case of government paperwork », *Policy sciences*, 22, 2.

²³⁰Clavier C. (2009). « Les élus locaux et la santé : des enjeux politiques territoriaux », *Sciences sociales et santé*, 2, 27, 47-74.

²³¹Honta M. & Haschar-Noé N. (2011). « Les politiques préventives de santé publique à l'épreuve de la territorialisation : l'introuvable gouvernance régionale du PNNS en Aquitaine ». *Science sociale et santé*. 29, 4, 33-62.

²³²Collovald A. & Gaiti B. (1990). « Discours sous surveillance : le social à l'Assemblée », Gaxie D., Collovald A., Gaiti B., Lehingue P. & Poirmeur Y. *Le social transfiguré. Sur la représentation politique des préoccupations sociale*. Paris : CURAPP-PUF. 9-54.

²³³Lascoumes P. & Le Galès P., op. cit.

Ainsi, l'ancrage du dispositif dans différents secteurs politiques au cours de son évolution révèle à rebours une déssectorialisation des politiques publiques. L'espace politique qui est organisé par des programmes antérieurs oriente la finalisation du dispositif au regard des catégories de pensée et d'action des services publics locaux. Le sport-santé s'inscrit au cœur de l'action publique locale, grâce au jeu des alliances entre les différents services autour de la santé, renforçant leur compétence locale. Il est donc difficile de définir le sport-santé en dehors d'une économie politique locale qui constitue un cadre de pensée préalable à la création du dispositif.

Cette monographie met au jour l'intrication des enjeux et des structures engagés dans l'organisation des politiques locales. L'évolution des contours spécifiques du dispositif tient pour une part aux configurations d'acteurs à partir desquelles le dispositif s'est construit et institutionnalisé. Toutefois, la définition du problème par les acteurs n'est pas sans effet sur les politiques mises en œuvre. Elle entraîne également des conséquences sur l'espace politique²³⁴. En effet, l'étude des conditions de réussite de l'action publique²³⁵ révèle, à partir de ce dispositif, la nécessité de substituer un modèle procédural au modèle substantiel suivant lequel une autorité centralisée définirait d'emblée et de façon précise les buts et les moyens d'une action publique²³⁶. Notre analyse montre bien que cet « intérêt général territorialisé²³⁷ » est un construit social. Elle met aussi en évidence combien la territorialisation des politiques de santé est indissociable d'une appropriation et d'un façonnement locaux des problèmes.

L'analyse institutionnelle par le bas montre que le contexte ne se présente pas seulement comme un frein²³⁸, mais constitue également un ancrage légitime possible, en termes d'organisation, de conceptions ou de cadre d'analyse préexistants. En prenant appui sur des modèles de pratiques déjà légitimes, le dispositif s'inscrit, par son organisation, dans la continuité d'une action publique déjà engagée dans le domaine de la santé, du sport et de l'intégration sociale. Cet état antérieur à la création du dispositif pèse sur celui-ci, moins comme un système de contrainte qu'un ensemble de possibilités déjà explorées sur lesquelles prendre appui. Ainsi, l'innovation institutionnelle se construit à la marge de champs déjà institués en

²³⁴Henry E. & Jouzel J. (2008). « Les politiques de santé au travail au prisme de la sociologie de l'action publique », *Santé publique*, HS, 20, 181-189.

²³⁵Hassenteufel P. (2000). *Sociologie politique : l'action publique*, Paris : Colin.

²³⁶Lascoumes P., Op. cit.

²³⁷Lascoumes P. & Le Bourhis J-P. (1998). « Le bien commun comme construit territorial. Identités d'action et procédures », *Politix*, 42, 11, 37-66.

²³⁸Laborier P. (2003). « Historicité et sociologie de l'action publique », CURAPP. *Historicité de l'action publique*, Paris : PUF.

empruntant certaines formes sociales qui se fixeront de manière spécifique. L'importance accordée au contexte local pour construire une pratique adaptée tient d'une co-construction entre l'appui local (des acteurs, des structures et des pratiques) et la définition singulière du problème qui résulte d'un jeu d'alliance contextuel entre les acteurs et les structures. L'analyse par le bas renouvelle le débat sur la mise en œuvre, rendant caduque la distinction entre conception et mise en œuvre. L'évolution du dispositif doit se comprendre dans la construction d'un changement des politiques locales. Dans ce cas, ce ne sont pas tant les changements politiques qui expliquent la nécessaire mutation des pratiques et des positions des acteurs dans un champ que l'inverse. La modification des conceptions et des acteurs est révélatrice d'un changement de forme de gouvernance. Ces nouvelles formes d'organisation de l'action publique nécessitent de clarifier les projets politiques en train de se faire et plus de proposer des analyses de besoins préalables pour s'assurer de leur pertinence locale.

L'expérience, à travers une culture institutionnelle véhiculée par les individus (les enseignants, ici les éducateurs) donne une lecture différente de la situation (analysée en termes de problèmes pédagogiques ou sanitaires). Toutefois, en déplaçant le regard sur différents acteurs au-delà des seuls opérateurs, et en regardant la dynamique de construction du dispositif lui-même, l'analyse prend en compte l'aspect dynamique du lien individu/contexte et rend compte pour finir d'une réduction des possibilités. En analysant les effets différenciés des acteurs sur l'orientation donnée au dispositif à partir de leur place dans le contexte politique et institutionnel local, ces études montrent la réciprocité des liens. Non seulement le contexte social et institutionnel pèse sur l'acteur (sur sa participation, sa traduction et son rôle dans le dispositif), mais ce dernier a aussi un impact sur le contexte. Le cadre institutionnel intervient en amont au moment de la conception et de l'organisation du dispositif. Ce cadre organisationnel débute avec une intention et une organisation préalable définie par quelques acteurs qui dote les futurs participants de places différentes. Il pèse également en aval par les procédures de labellisation qui ne reconnaissent pas toutes les structures.

Le modèle théorique d'Amblard et al. s'inscrit ici dans la continuité du modèle bourdieusien. Il permet d'introduire un effet structurel intermédiaire entre le poids des structures sociales (habitus) et le caractère local construit d'un territoire qui nuancent ou complètent le premier modèle sous la forme d'un dispositif permettant de valoriser certaines dispositions. Cette forme de vision du social est finalement proche de celle de Bernard Lahire. Toutefois, le modèle dispositionnaliste en appelle au temps pour expliquer le processus de socialisation, il ne donne pas au temps un rôle social particulier.

L'analyse du dispositif dans le temps souligne ici la nécessaire concordance des temps à la fois politique, institutionnel et social. En mettant en évidence des temporalités différentes, le temps intervient de différentes façons. Par l'urgence de répondre à des flux de patients, il modifie les équilibres en jeu en ouvrant des possibilités non envisagées au préalable. Par la durée, il rend compte de l'économie politique et associative locale dans sa dynamique. Ainsi, le temps filtre ces possibles et participe à définir le sport-santé par décantation. La forme et les objectifs du dispositif se clarifient petit à petit en écartant certaines opportunités. Le temps ne participe pas seulement à la méthode (comparer deux états du dispositif à des moments donnés), il participe à l'évolution (par ses variations de rythme, en particulier dans les phases d'urgence). En cela, il est une véritable variable sociologique explicative et pas seulement descriptive comme précédemment.

3.3. Les savoirs d'expérience : la qualification du temps de travail

Dans cette partie, le temps devient l'objet même de l'étude. Il ne s'agit plus de qualifier des personnes ou des situations, mais de qualifier le temps²³⁹ en différents moments. Dans ce cas, l'atypie de la situation se situe sur la question du temps de travail qui n'est pas respectée, mais qui cependant constitue une situation acceptable pour certains professionnels. C'est le cas des éducateurs sportifs où la distinction entre temps de travail et temps de loisir n'est pas aussi évidente que le suppose le code du travail.

Le contexte professionnel des éducateurs sportifs est en effet particulier puisque ceux-ci sont amenés à travailler dans un contexte de loisirs. Alors que les analyses de Joffre Dumazedier²⁴⁰ et de Roger Sue²⁴¹ distinguaient temps de travail et temps de loisir, Daniel Cohen²⁴² décrit plutôt « *une polyvalence des temps modernes* » pour caractériser l'articulation entre ces différents temps. La déstandardisation du temps de travail ne touche pas seulement le monde sportif, ce dernier est seulement un lieu singulier, d'abord parce qu'il est en pleine mutation (professionnalisation), mais également parce que le sport renvoie plus à l'idée de loisir qu'à celle de travail, enfin parce que le monde associatif est empreint de bénévolat qui freine l'idée de professionnalisation. Cet ensemble de valeurs véhiculées dans ce secteur professionnel semble être des éléments contraignants pesant sur les salariés. L'activité de travail des structures sportives non-marchandes est traversée d'une part par des logiques propres au secteur tertiaire.

²³⁹Jelen A. & Marsault C. (2010). « Les contraintes horaires de l'éducateur sportif : entre bénévolat et flexibilité », dans Sobry C. *Sport et travail*. Paris : L'harmattan. 162-171.

²⁴⁰Dumazedier J. (1988). *Révolution culturelle du temps libre 1968-1988*. Paris : Méridiens Klincksieck.

²⁴¹ Sue R. (1994). *Temps et ordre social*. Paris : PUF.

²⁴²Cohen D. (1999). *Nos temps modernes*. Paris : Flammarion.

Cet espace professionnel se trouve d'autre part mû par des logiques internes inhérentes à la nature même de l'activité, le loisir sportif. C'est précisément la coexistence de ces deux logiques qui fait des organisations sportives un cadre de travail aux temporalités inédites exigeant une flexibilité et une élasticité du temps de travail.

Cette situation ambiguë entre travail et loisir conduit à observer un temps de travail atypique. Le travail de l'éducateur sportif est un exemple de ces nouvelles formes de travail hors norme qui nécessitent à la fois une certaine flexibilité et réclament souvent une participation bénévole aux tâches de l'association sportive. L'acceptation de ces contraintes horaires n'est pas seulement la conséquence de nouvelles règles de travail qui se développent dans le secteur des services (flexibilité), ni l'application d'anciennes règles de l'espace fédéral qui s'imposent (bénévolat). Cette spécificité du travail semble acceptable pour le salarié au prix d'une construction symbolique au cœur de leur identité professionnelle et personnelle. En effet, l'organisation des tâches au sein de l'association ne relève pas seulement de contraintes horaires pour le salarié. Ces particularités peuvent constituer également des éléments de son identité professionnelle. L'absence d'une frontière nette entre le temps de travail et le temps hors travail constitue un élément de l'identité professionnelle²⁴³. L'identité professionnelle des éducateurs sportifs s'inscrit dans une professionnalisation des structures qui transforment des tâches réalisées par les bénévoles en convertissant surtout ces bénévoles en salariés. Cette identité professionnelle en construction au moment de l'étude est liée à un changement politique qui pousse les structures associatives à se professionnaliser par des mesures avantageuses pour l'emploi.

Cette première étude s'attache à expliquer comment le temps est qualifiable différemment selon la place du professionnel dans sa structure. Pour comprendre pourquoi ces normes de travail atypiques sont acceptables dans ce milieu, il s'agit de saisir celles-ci comme des éléments de construction de l'identité professionnelle. Cette dernière est empreinte de socialisations successives à forte dimension culturelle²⁴⁴. Elle repose non seulement sur l'adhésion à certaines valeurs propres au milieu sportif, mais également sur certains cadres sociaux qui structurent le temps. Pourtant, si les groupes professionnels s'appuient sur des normes inscrites dans leur pratique, le décompte du temps du salarié ne semble pas mesuré de la même façon selon les contextes organisationnels. Au sein des clubs sportifs, l'activité du

²⁴³Dubar C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : A. Colin.

²⁴⁴Sainsaulieu R. (1985). *L'identité au travail. Les effets culturels de l'organisation*. Paris : Presses de la fondation nationale des sciences politiques.

salarié est tributaire des valeurs véhiculées non seulement par la pratique sportive, mais aussi par les dirigeants de l'association. Ainsi, le type de fédération, d'organisation de l'association et les propriétés des dirigeants (notamment du président) sont des éléments qui pèsent sur la définition de l'activité du salarié et de son temps passé au travail.

L'étude appréhende l'éducateur sportif comme un acteur social-historique situé dans un contexte d'actions donné²⁴⁵. La mise en évidence des logiques d'action prend sens dans des contextes professionnels particuliers : ici les structures sportives. L'analyse de l'organisation des associations sportives employeuses²⁴⁶ rend compte de leur effet sur la construction identitaire des salariés dans un tournant particulier de professionnalisation du secteur.

Le temps de travail atypique des éducateurs sportifs : une ressource identitaire

Le temps de travail dans les organisations sportives dépend des caractéristiques temporelles inhérentes aux activités sportives. Reposant sur des rythmes calendaires et saisonniers, les temps sportifs sont singuliers. Outre le caractère atypique du temps, l'étude fait le constat d'un volume horaire de travail dépassant le cadre légal, quel que soit le type d'activité sportive encadrée. Ce dépassement renvoie à une part importante de bénévolat. Verbalisé objectivement comme étant une réelle contrainte, le temps de travail durant le temps de loisir des autres a cependant une fonction valorisante pour les salariés. Le temps est à la fois, contrainte de travail et ressource identitaire. C'est pourquoi le dépassement semble acceptable.

La comptabilité du temps de travail dépend aussi de la qualification du temps par le salarié. Les deux temps peuvent être vécus selon différentes temporalités : fusion des temps lorsque le sportif est payé pour pratiquer un sport, temps alterné sur un même lieu, et temps disjoints liés à des lieux différents entre loisir et travail. Toutefois, la séparation des temps sociaux est brouillée par un même univers de rituels, de croyances et de récits qui réunit les deux espaces-temps. Le rapport au temps vécu par les acteurs se différencie du temps légal, objectivement mesurable²⁴⁷. Le temps « subi » défini par la structure sportive est articulé au temps « vécu » par les individus que qualifie le contexte dans lequel ils interagissent.

Cette qualification dépend également du type de lien qui se tisse entre l'organisation

²⁴⁵ Amblard H. et al. (2005). Op cit.

²⁴⁶ Marsault C. & Pichot L. (2005). *Caractérisation des associations sportives en Alsace : état des ressources des clubs, besoins en personnels qualifiés, perspectives d'emplois et de formations*. Rapport de recherche ORMESA.

²⁴⁷ Mispelblom Beyer F. (2001). « Où commence, où s'arrête le temps de travail ? ». Dans Durand C. & Pichon A. *Temps de travail et temps libre*. De Boeck : Bruxelles, 243-256.

et le salarié. D'une part, un lien contractuel impose à l'éducateur d'assurer une prestation de service. La contribution du salarié est alors envisagée principalement sous l'angle de la production d'une compétence technique. D'autre part, un lien « communautaire » suppose une participation à la vie sociale du club, une forte contribution à la sociabilité associative, un investissement affectif au service des usagers pratiquants et des dirigeants bénévoles. Ce lien communautaire engage à se dépenser sans compter.

L'élasticité des temps de travail et de loisir dans la structure employeuse est plus ou moins bien acceptée au regard de la place de l'individu dans l'organisation, et corrélativement de son degré d'autonomie. Les formes mais aussi le rythme de travail sont différents d'une structure d'employeur à l'autre. Dans les structures associatives où l'organisation est précisément définie, le salarié se présente comme un exécutant des missions définies par le politique. Le temps n'est pas vécu de la même façon si le salarié est autonome dans la gestion de son planning et dans le choix des tâches à faire. Enfin le lien de subordination est différent selon la structure du marché de l'emploi et de l'existence du métier depuis un certain temps. Cette désynchronisation et cette porosité de la frontière temps de travail-temps de loisir varie en fonction du contexte organisationnel en particulier du statut du salarié dans la structure associative. La reconnaissance de sa compétence, sa place dans la structure et son degré d'autonomie influent sur la pression temporelle ressentie. Le caractère plus corvéable et imprévisible des activités (autrement dit une flexibilité plus contrainte que négociée) semble s'imposer aux personnes les moins bien dotées en diplômes, occupant un poste à faible degré d'autonomie.

Ainsi, les normes de travail ne sauraient être appréhendées que du seul point de vue du temps contractuel : les expériences vécues, la trajectoire biographique du sujet, l'adhésion à certaines valeurs concourent à définir un espace-temps et une identité propre aux professionnels du sport. Les situations de travail vécues dévoilent des variations de définition de l'activité selon les contextes et les modes d'organisation du travail, mais aussi selon les activités sportives considérées. Les salariés intègrent cette perméabilité entre sphère du travail et celle du loisir comme définition de cet espace professionnel. Autrement dit, flexibilité et bénévolat participent de l'identité de travail des salariés. Elle constitue une ressource identitaire pour les acteurs.

L'identité professionnelle organisée autour de la passion²⁴⁸ peut occulter la mesure du

²⁴⁸Chimot C. & Schotté M. (2006). « Travailler dans une organisation sportive. Entre engagement passionné et

temps passé au travail. La qualification du travail se construit par l'importation des valeurs du sport. Elle fait du métier d'éducateur sportif un travail différent du bureau ou de l'usine : deux lieux auxquels les éducateurs font souvent référence pour mieux s'en distancier. Aussi, travailler en dehors des heures de bureau semble être le prix à payer pour se réaliser²⁴⁹ mais témoigne aussi d'une volonté d'échapper au monde du travail plus classique.

Le transfert des dispositions sportives dans l'espace de travail définit une identité spécifique et le valorise au sein de l'organisation. La spécificité des régimes de temporalité des salariés sportifs repose donc sur la façon dont les agents perçoivent et s'approprient cette temporalité de travail.

Cette première approche du travail des éducateurs a étudié l'impact de l'organisation et la position de l'éducateur sur la manière d'investir le temps de travail et sa qualification au regard des valeurs portées par le milieu professionnel. L'étude du temps de travail à partir de l'identité professionnelle questionne les valeurs sous-tendues dans la qualification des tâches. La comparaison entre les situations professionnelles des éducateurs de différentes ligues dont l'état d'avancement de la professionnalisation n'est pas identique permet de comprendre comment ces valeurs incorporées par les salariés par des socialisations précoces répondent finalement aux attentes du contexte professionnel, ici aux attentes des dirigeants et des membres des associations.

Ainsi l'organisation de l'association à travers les orientations et sa structuration interne interviennent sur la situation du salarié. Mais pas seulement, son environnement familial et social pèse également sur sa position dans la structure, position qui n'est pas seulement définie de façon statutaire, sociale ou hiérarchique, mais aussi comme une position plus ou moins autonome par rapport à la structure dans sa capacité à gérer son temps et ses tâches. La situation de travail ne relève pas seulement de la définition des tâches à accomplir, mais de la qualification par le travailleur de ce qu'il doit faire comme relevant de sa décision ou non.

Or ce qui semble apparaître comme une contrainte inhérente au secteur (dépassement horaire lié à une part de bénévolat exigée des éducateurs) se présente au niveau individuel comme une construction locale. C'est finalement sa fréquence d'apparition qui la rend typique de cet espace qui se professionnalise, souvent à partir d'une situation initiale de bénévole. En effet, dans un secteur encore peu professionnalisé, la situation de travail est une construction locale et

investissement professionnel », *Regards Sociologiques*, 32, 61-78.

²⁴⁹Hély M. (2008). « A travail égal, salaire inégal : ce que travailler dans le secteur associatif veut dire », *Sociétés contemporaines*, 69, 125-148.

personnelle dont l'organisation structurelle et environnementale pèse sur cette construction du métier²⁵⁰. La représentation des tâches à accomplir et leur qualification sont aussi en relation avec les ressorts de l'individu²⁵¹. Le temps professionnel est différemment ressenti (et comptabilisé) en fonction de la situation professionnelle, personnelle et familiale de la personne. Se présentant comme une continuité entre une identité personnelle voire familiale et professionnelle, ces éléments contraignants sont naturalisés par l'expérience acquise et vécus comme une acculturation précoce. Cette socialisation comprise comme une incorporation des normes du contexte facilite l'adéquation de leur comportement au milieu sous la forme de compétence en particulier éthique. Elle facilite également l'acceptation de contraintes locales qui transgressent le code du travail, au nom d'une spécificité du travail.

Cette situation est rendue acceptable quand elle participe à définir une identité professionnelle souvent en lien avec une identité familiale et/ou personnelle. De contrainte, la norme du temps de travail devient ressource, une ressource identitaire importante pour ces nouveaux salariés dans un secteur professionnel en construction. L'expérience passée acquises dans un temps de loisir se réincarne en une forme de savoir professionnel reconnue au sein de l'organisation sportive. En devenant une ressource non seulement pour l'embauche ou pour faire carrière, son expérience permet aussi de s'ajuster aux normes spécifiques de l'organisation sportive. Cet ajustement se fait plus naturellement lorsque le salariat se réalise dans la continuité du bénévolat dans la même structure.

L'étude suivante²⁵² adopte un point de vue différent sur les normes professionnelles. Introduisant une méthodologie diachronique, elle permet la comparaison des points de vue à des temps différents. Elle montre que les représentations sont non seulement situées dans l'espace, mais elles évoluent dans le temps. La théorie de l'acteur social-historique permet de comprendre la part active de l'individu non seulement dans l'interprétation, mais aussi dans la construction d'une norme qui semble s'imposer de l'extérieur. En prenant en compte non seulement le passé de l'individu, mais aussi son interprétation de la situation à deux moments donnés, notre étude enrichit cette théorie du point de vue temporel. Elle permet de déconstruire

²⁵⁰L'analyse des situations différemment vécues laisse apparaître des cadres différents intervenant sur l'expérience : cadre familial, organisationnel, professionnel et social.

²⁵¹ Derrière l'idée de ressort, il ne s'agit pas seulement de rendre compte de « causes agissantes » mais bien de la capacité d'un élément suffisamment élastique pour produire un mouvement. Ici les propriétés des individus lui permettent de rebondir face à une situation inacceptable en l'intégrant comme un élément identitaire. Parmi ses propriétés, ses dispositions techniques et éthiques incorporées qui lui permettent de se professionnaliser et de se sentir intégré.

²⁵² Marsault C., Pichot L. & Pierre J. (2016). « Le temps de travail atypique des éducateurs sportifs : entre contrainte et ressource identitaire ». *Formation Emploi*. 134, 89-105. Cf. T2 pp89-100.

un état des logiques de l'espace que nous avons pensé comme fixe. En effet, contrairement aux études précédentes sur la question du temps de travail, en particulier celle de Marc Falcoz et d'Emmanuelle Walter²⁵³, le dépassement horaire fréquent ne se présente pas comme une contrainte inhérente à l'espace de travail, se justifiant par une éthique bienveillante dominante. Cette confusion des temps n'est pas un mal nécessaire, que les éducateurs doivent accepter car relevant de l'histoire du secteur professionnel. En étudiant les conditions de son acceptation, nous mettons en évidence la part de social qui se joue entre les acteurs, leur situation singulière et leurs trajectoires personnelle et professionnelle. La qualification du temps est différente en fonction de la perception et de l'intérêt que le salarié porte aux différentes tâches, entretenant une certaine confusion des temps entre travail et hors travail. La mesure du temps et sa qualification ne sont donc pas aussi aisées que ne le laisse supposer la législation qui définit un temps de travail sur un lieu de travail. Or pour les éducateurs sportifs, travail et loisir se situent sur un même lieu. Si un grand nombre de salariés dresse le constat d'un temps de travail dépassant le cadre horaire légal, il leur est plus difficile de qualifier le temps pour chaque tâche. Il existe ainsi un travail invisible qui n'est pas souvent comptabilisé.

Nous avons montré précédemment que cette contrainte variait en fonction du contexte organisationnel du travail, nous allons montrer maintenant qu'elle varie aussi dans le temps du salarié. Si cette confusion des temps semble intégrée comme élément de l'identité professionnelle, cette étude souligne que le rapport au temps des éducateurs est étroitement lié aux ressources mobilisables au regard de leur poste de travail, mais aussi de leur histoire personnelle et de leur parcours professionnel antérieur. En retournant interroger 14 éducateurs sur leur situation de travail en 2014 (2005 pour la première enquête) pour analyser l'évolution des conditions de travail et des parcours individuels, cette nouvelle étude met en évidence les effets contextuels et situationnels qui orientent la représentation différente des temps de travail et de loisir.

Cette nouvelle enquête²⁵⁴ permet de penser l'identité professionnelle comme un processus et non comme un état définitif, en particulier dans la capacité des individus à faire évoluer leur poste de travail et le métier d'éducateur sportif au regard de leur contexte de travail, mais aussi familial et personnel. L'étude de cette construction identitaire dans le temps permet de comprendre le maintien de certains éducateurs dans une profession au *turn-over* important.

²⁵³ Falcoz M. & Walter E. (2009). « Être salarié dans un club sportif : une posture problématique », *Formation Emploi*, 108, 25-37.

²⁵⁴ Marsault C., Pichot L. & Pierre J. (2016). Op Cit.

Pourquoi certains éducateurs restent-ils dans cet espace professionnel ? La diachronie donne à l'identité une dimension dynamique et fait aussi évoluer le cadre théorique en mettant plus l'accent sur les trajectoires que les positions et en centrant plus sur l'importance des ressorts de l'individu par rapport à celle de dispositions ou de capital.

Les ressorts personnels d'un engagement professionnel dans le temps mettent en évidence comment le salarié transforme cette contrainte horaire pour en trouver une justification identitaire, non seulement en s'appuyant sur sa culture personnelle, mais aussi sur une culture professionnelle. L'histoire sportive, familiale ou professionnelle de l'éducateur qui l'a dirigé vers l'emploi associatif imprègne sa perception bien plus que son niveau de formation. Les différences de trajectoires inscrivent le rapport au temps dans une culture particulière donnant un sens différent à chacune des situations vécues. Le métier d'éducateur sportif semble donc être en lien avec un style de vie hérité, mais aussi reconstruit sur une autre temporalité, en considérant les étapes d'une vie. En ce sens, le travail du temps peut aussi infléchir la perception du temps du travail²⁵⁵.

L'article montre une transformation du regard de l'éducateur sur la redéfinition de la perception du métier en fonction de sa position et de sa socialisation antérieure. Le savoir n'est pas seulement une ressource disponible pour agir dans la situation, il intervient dans la qualification des éléments de la situation en contraintes ou en ressources pour agir.

Le temps de travail des éducateurs selon la qualification du travail

Une lecture particulière des tâches à faire par le professionnel montre que la qualification du temps relève d'un bricolage local. L'acceptation d'un temps bénévole²⁵⁶ n'est pas seulement le reflet de logiques antérieures d'un espace non professionnel constituant une norme incontournable de cet espace professionnel. La conversion du temps est d'abord une représentation du sens donné au travail. Le temps de travail n'est pas comptabilisé de la même façon car toutes les tâches effectuées pour la structure ne sont pas toutes qualifiables de façon simple. Il existe des formes de travail non comptabilisables car invisibles aux yeux du salarié ou de l'employeur. Le travail ne se définit pas en termes de temps passé, mais de missions à accomplir. En devenant responsable d'une tâche, le travailleur s'impose à lui-même des contraintes horaires. Savoir gérer son temps devient une compétence valorisante.

²⁵⁵ Monchatre S. & Woehl B. (2014). *Temps de travail et travail du temps*. Paris : Publications de la Sorbonne.

²⁵⁶ Chevalier V. & Fleuriel S. (2008). « Travail bénévole et marché du travail sportif », *Les Mondes du travail*, 5, 67-79.

Les tâches sont qualifiées en fonction de leur valeur symbolique et de leur relative adéquation au projet initial du recrutement. L'acceptation de dépassement horaire semble être naturalisée, tant certaines tâches exaltantes sont exécutées avec plaisir, renvoyant le travail laborieux aux activités plus contraignantes. La mission d'enseignement est souvent noyée dans des tâches administratives désignées comme du « *sale boulot* »²⁵⁷. Ainsi, le temps objectivement consacré au travail est difficile à mesurer tant la distinction entre travail et loisir varie selon le statut, le type de tâche et finalement la manière dont le lien de subordination est vécu, mais surtout construit par l'éducateur.

La trajectoire professionnelle²⁵⁸ prend en compte la possibilité pour le professionnel de choisir les tâches qui les intéressent en évitant celles qui ne les intéressent pas. L'analyse à neuf ans d'intervalle révèle que l'éducateur peut, au fil du temps, redéfinir son profil de poste et ajuster son emploi du temps à ses compétences. La possibilité d'évoluer dans la structure, permet de recentrer son emploi du temps sur des tâches valorisantes pour lui. Nous avons montré que la qualification du temps de travail ne dépendait pas directement du type de diplôme. Toutefois, dans le temps, le diplôme contribue à construire une carrière par une meilleure maîtrise, à son avantage, des liens de subordination.

De nombreux emplois dans les structures associatives découlaient, en 2005, de la mise en place du dispositif « emplois-jeunes », liée aux politiques publiques d'aide à l'emploi²⁵⁹. Si l'intervention de l'État a facilité l'entrée des jeunes dans la profession, elle n'a pas pour autant modifié les logiques professionnelles²⁶⁰. Si les emplois créés ont permis à certains jeunes, déjà membres de l'association pour la plupart (douze sur dix-neuf), de passer du bénévolat au salariat, l'analyse qualitative de ces emplois atteste que certains d'entre eux n'ont pu être convertis en emplois stables. Employés dans des structures intermédiaires qui ont profité de ces aides pour les salarier, ils effectuent surtout des tâches subalternes dont personne ne veut. Ce qui semble une aubaine devient une impasse pour certains éducateurs, souvent insuffisamment formés pour évoluer. D'où le turn over. Les éducateurs quittent souvent les structures. Cependant, toutes les situations ne sont pas semblables. Les ligues qui

²⁵⁷ Hughes E. C. (1928). « Personality. Types and the division of Labor », *American Journal of Sociology*. 33, 5,754-768.

²⁵⁸ Dubar C. (1998). « Trajectoires sociales et formes identitaires. Classifications conceptuelles et méthodologiques ». *Sociétés contemporaines*. 29, 73-85.

²⁵⁹ Cadet J.-P., Diederichs-Diop L., Fournié D. & Magne C. (2005), *Aides-éducateurs : à l'issue du dispositif emplois-jeunes, que reste-t-il des activités ? Que sont devenus les jeunes ?* Rapport du Céreq, Relief, 10.

²⁶⁰ Le Roux N., Nier O. & Camy J. (2004). « Les pratiques de gestion des ressources humaines dans les très petites entreprises du secteur sport : interroger les analyses du Céreq ». Dans Le Roux N. *L'emploi sportif : état de la connaissance, attente des partenaires sociaux et méthodes d'analyse*, co-édition AFRAPS-RUNOPES, 203-214.

constituent un regroupement régional des clubs dans une discipline sportive ne sont pas toutes structurées de façon identique. Dans celles qui emploient depuis longtemps des professionnels ayant développé les pratiques de loisirs non compétitifs et utilisant la vacation ou le travail indépendant, le respect du contrat de travail semble plus fréquent. Les travailleurs indépendants circulent entre les structures et jouissent d'une plus grande autonomie. Ce n'est pas le cas pour les ligues qui se sont récemment professionnalisées, notamment grâce aux emplois aidés. Au sein de ces dernières, la logique du bénévolat domine encore et le temps passé dans la structure semble différemment perçu. Contrairement aux éducateurs salariés dans les clubs gérés par des bénévoles, l'emploi du temps des éducateurs salariés des ligues (comme le tennis de table ou l'haltérophilie) est encadré par un responsable administratif salarié. Dans ce cas, le dépassement horaire est moins fréquent. Enfin, les clubs de voile, de football ou encore les centres équestres recrutent principalement des éducateurs salariés permanents, mais la culture professionnelle des entraîneurs et des éducateurs est déjà bien développée et la législation mieux connue.

Ainsi, l'histoire de la professionnalisation des ligues, et plus généralement de la profession d'éducateur sportif²⁶¹, pèse indirectement sur la constitution du planning de travail du salarié. En somme, les temporalités sportives dictent les rythmes de travail et justifient leur caractère atypique. Toutefois, le mode d'organisation de l'association et, au-delà, de la ligue et de la profession, lié aux différentes politiques sportives et publiques, détermine le planning et le rapport salarial à la structure. Il influence non seulement l'emploi du temps, mais également la perception du temps et son acceptation.

L'analyse comparative à deux temps différents montre que la perception du temps de travail évolue en fonction de la capacité à faire évoluer le poste de travail et le métier (tâches à réaliser) au sein d'un contexte organisationnel qui n'offre pas les mêmes opportunités. Cette capacité dépend non seulement de la situation inégale dans laquelle se trouve le salarié, mais également de ses ressorts individuels. Si le contexte professionnel offre un cadre de travail hétérogène, le salarié perçoit et justifie cette contrainte horaire différemment, non seulement en s'appuyant sur sa culture personnelle, mais aussi sur une culture professionnelle qu'il construit dans la poursuite d'une histoire sportive et familiale. Les différentes trajectoires (personnelles, familiales et professionnelles) inscrivent le rapport au temps dans une culture particulière

²⁶¹Bernardeau-Moreau D. & Collinet C. (2009). *Les éducateurs sportifs en France depuis 1945. Questions sur la professionnalisation*, Rennes : Presses universitaires de Rennes.

conférant un sens différent à chacune des situations vécues.

La qualification du professionnel et son mode de recrutement fondent différemment le lien de subordination entre employeur et employé. Donner de son temps ou le compter renvoie donc en partie à l'histoire du recrutement du salarié et des relations affectives qui en sont à l'origine. La professionnalisation du bénévolat naturalise l'investissement indifférencié du salarié. Mais les valeurs du bénévolat ne sont pas une règle qui s'impose pour le groupe professionnel. Le bénévolat est reconnu en tant que valeur incorporée car au fondement de la professionnalisation de bon nombre d'entre eux. Le sentiment d'être redevable envers son club est plus important encore si l'éducateur dispose de peu d'alternatives professionnelles. Le lien affectif créé au sein du club occulte le lien de subordination existant entre un salarié et son employeur.

Le temps opère également sur la construction de l'identité professionnelle. Lorsque le temps sportif organise le temps de vie, l'identité professionnelle se confond avec l'identité personnelle. Ainsi, le temps de travail atypique de la profession s'inscrit dans une trajectoire personnelle et familiale. Cet engagement s'institue en style de vie qui, lorsqu'il est accepté, voire encouragé par la famille, permet de supporter des conditions plus difficiles. Les situations familiales peuvent entériner le choix de vie ou, lorsqu'elles deviennent maritales, contribuer à le modifier. Si le métier d'éducateur sportif semble plutôt être un métier qui concerne une population jeune, la pérennité de l'emploi passe par un choix de vie. La trajectoire professionnelle prend sens dans une trajectoire de vie. La construction d'une carrière par la maîtrise des liens de subordination rend acceptable cette exception légale en la naturalisant par un style de vie, fruit d'une précoce socialisation.

Ainsi, l'expérience personnelle, familiale puis professionnelle dans l'univers associatif dote l'éducateur de ressources l'amenant à redéfinir la situation à son avantage, à s'adapter aux contraintes. Elle lui permet de se fixer dans la structure en faisant évoluer son poste de travail ou de se réorienter professionnellement. Ses propriétés sociales, sa formation initiale, ses compétences techniques et ses qualités physiques originelles, ainsi que d'autres ressources identitaires co-construites – comme ses expériences sportives ou son parcours associatif – participent à la construction du métier et à sa spécification.

La professionnalisation des associations à travers les politiques publiques d'aide semble le moment déclencheur d'une bascule des valeurs qui clivent de façon légale bénévolat et salariat sans que dans la réalité cette rupture soit aussi franche. La différence entre professionnel

et bénévole ne se présente souvent qu'à travers le statut financier. Le lien de subordination qui devrait pourtant en découler est rendu souvent invisible par l'importance des valeurs véhiculées comme la passion ou le bénévolat. Les socialisations favorisent l'acceptation des normes en jeu dans les situations professionnelles. La situation de travail n'est pas que le résultat d'un effet du contexte extérieur à l'individu, elle est aussi redéfinie par les propriétés des individus qui lui permettent de percevoir la situation, mais aussi de la faire évoluer.

L'expérience vécue du temps dépend non seulement des contextes, mais également des ressources individuelles mobilisées, ressources qui s'inscrivent elles-mêmes dans le temps. En ce sens, ces ressources ne sont pas assimilables aux dispositions acquises dans le cadre de différentes instances de socialisation telles que le définissent Bernard Lahire ou Muriel Darmon. Les ressources n'ont pas seulement une puissance différente selon le temps²⁶², elles peuvent changer de rôles en oscillant entre contraintes et ressources selon les individus et selon les moments²⁶³. Elles n'ont donc pas de qualification a priori par rapport au contexte.

Le temps modifie les ressorts contextuels et individuels de l'activité. Nous avons montré finalement que les temporalités sociales n'étaient pas autant marquées que ne le suppose le droit du travail car vécu différemment souvent, comme des continuités et non des césures nettes du temps. L'identité ne se présente pas seulement comme une continuité culturelle, institutionnelle ou sociale, elle est aussi personnelle, dans des situations où les habitudes sont bousculées²⁶⁴. Ces moments singuliers dans les parcours de vie sont vécus comme des caps, des transitions de vie ou des tournants qui permettent de repérer des tensions identitaires internes.

Le temps a ainsi pour rôle de décanter l'essentiel, l'important de l'accessoire, autrement dit, il est utilisé pour hiérarchiser les valeurs en termes d'intensité. Il ne fait pas qu'augmenter ou affaiblir certaines valeurs, il participe à recomposer leur hiérarchie.

Ces études ont montré non seulement qu'un dispositif n'a pas que des effets différents selon les ressources des individus, elles suggèrent aussi que celles-ci sont différemment qualifiées selon le moment dans lequel l'individu se trouve. Reste à savoir qui qualifie les contraintes et/ou les ressources : la personne elle-même ou le chercheur en fonction des réponses de celle-ci ? On

²⁶² Bernard Lahire parle de réactivation du contexte pour éviter que la disposition ne s'éteigne.

²⁶³ En travaillant sur l'expérience de la maladie, nous avons montré l'inverse, certaines ressources familiales notamment peuvent devenir des contraintes. (Marsault C. & Knobé S. (2013). « Le « retour » à la santé d'adolescents après un cancer. Analyse des supports et des conditions environnementales favorables à la reprise ». Dans *Éducation à la santé et complexité : Recherche, formation, pratiques*. Paris : UNIRÈS.

²⁶⁴ Dans les études précédentes, les habitudes sont bousculées par des mesures légales qui changent la situation professionnelle. Dans le cas de la maladie, ce sont des événements biologiques internes qui définissent autrement la situation. Ce qui pose la question de la définition du contexte ou de la situation.

peut aussi se demander si la seule distinction entre contrainte et ressource est valable dans la mesure où ces supports peuvent basculer de l'une à l'autre selon les moments.

3.4. Les formes de cadrage de l'action

« Sheldon : « J'aurai conclu à un suicide comme vous ». Sid : « Vous ne pouvez pas en être aussi sûr. L'expérience est quelquefois un piège. On se laisse prendre par la routine. Et au premier élément de réponse, on fonce tête baissée dans le panneau de l'évidence en négligeant les autres possibilités²⁶⁵ ».

L'expérience se présente comme une forme de savoir différente des formes précédemment observées. C'est le fait d'avoir en mémoire des actions associées à des situations vécues antérieurement. Incorporées dans des habitudes, ces actions (qui peuvent être des pensées, des gestes, des décisions...) sont liées à des conditions sociales et spatio-temporelles dans lesquelles elles sont pertinentes. Ces conditions nécessitent d'une part la reconnaissance par l'individu des indices prélevés à partir des traces déposées lors des actions antérieures dans l'environnement. Elles nécessitent d'autre part la reconnaissance de ce qui fait la pertinence de l'action, à travers le jugement de l'acte lui-même.

Les savoirs d'expérience prennent ainsi valeur avec le temps, sous la forme d'habitude (de routines ou de schèmes d'action), de dispositions acquises (qui nécessitent d'être actualisées), mais aussi des schèmes d'interprétation de la situation relevant d'une dimension cognitive de l'expérience, schèmes d'interprétation qui légitiment la pertinence de l'action dans le contexte.

Finalement ce qui fait expérience, c'est ce lien créé par le temps qui relie l'action à un contexte habituel. Ce lien se renforce au cours du temps. Mais il n'apparaît que lorsque la situation de l'individu change, soit parce que le contexte se transforme (nouvelle commande institutionnelle par exemple), soit parce que l'individu change (maladie par exemple). La situation devient inhabituelle, et l'expérience perd de sa valeur car son effet n'est plus pertinent. Le lien entre action et contexte n'est plus reconnu comme valable. L'action devient inacceptable, incohérente ou déviante. Cette incohérence, cette étrangeté ou cette exception rend compte a

²⁶⁵ Dialogue entre deux médecins légistes expert Sheldon Hawkes (Hill Harper) et Sid Hammerback (Robert Joy) à propos d'une autopsie. Extrait de la série américaine « Expert Manhattan », créée par A. Donahue, A. E. Zuiker et C. Mendelsohn. Saison 6, Episode 18 (2009). Cet extrait montre que l'expérience crée des routines qui peuvent conduire le professionnel à négliger certains éléments dans la définition de la situation, menant à des erreurs d'interprétation.

posteriori des normes en jeu dans les situations jusque-là habituelles qui fondaient la valeur de l'expérience.

La dimension sociale de l'expérience²⁶⁶ a été étudiée précédemment à partir des interactions en face à face²⁶⁷, du ressenti y compris du ressenti corporel²⁶⁸ ou même des dispositions acquises²⁶⁹. Mes enquêtes font apparaître des formes de savoir plus invisibles et plus personnelles en étudiant la personne non seulement à partir de son action, de ses décisions et de ses représentations sociales, mais aussi en tenant compte du ressenti et des perceptions qu'elle a de son environnement. Elles déplacent ainsi ce lien (individu/contexte) d'une observation externe de l'action relevant de logiques incorporées vers une observation faisant apparaître des contraintes et des ressources internes au sujet modifiant la définition de la situation et du contexte qui l'éclaire. A travers l'étude des actions ou des comportements des individus, c'est bien l'étude du contexte traversé par des logiques sociales qu'il s'agit de décrire.

Toutefois ces études portant sur l'expérience posent trois questions sur lesquelles nous allons revenir : la question de la forme du savoir rendue visible par différents cadres théoriques, la question du temps comme élément sociologique et de son rôle dans la façon de le rendre visible et enfin la question du contexte pris en compte pour en révéler les normes, contexte qui prendra différentes formes dans mes recherches.

3.4.1. Les formes de savoir

Qu'est-ce qui fait exister le savoir ? Le savoir prend une forme qui le fait exister : un écrit, une parole, une idée, un comportement... Il produit un effet qui différencie ceux qui savent de ceux qui ne savent pas. Cet effet dépend du contexte qui permet d'une part de le rendre visible mais aussi de lui donner un intérêt. Le savoir ne peut être considéré comme tel sans une situation et une grille de lecture particulière de celle-ci qui donne au savoir sa valeur²⁷⁰. En analysant des situations inhabituelles, nous avons pu montrer que les savoirs d'expérience ne s'avèrent pertinents qu'à condition qu'ils offrent un pouvoir d'agir conforme à la définition de la situation. Ils ne sont visibles qu'à condition que l'observateur comme l'acteur en ait les codes. Or ce sont

²⁶⁶ DUBET F. (1994) *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.

²⁶⁷ GOFFMAN E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris : Minuit.

²⁶⁸ KAUFMANN J-C. (2005). « Le corps dans tous ses états : corps visible, corps sensible, corps secret ». Bromberger C., Duret P., Kaufmann J-C., de Singly F. & Vigarello G. *Un corps pour soi*. Paris : PUF.

²⁶⁹ LAHIRE B. (2002). *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*. Paris : Nathan ; Darmon M. (2003). *Devenir anorexique. Une approche sociologique*. Paris : La Découverte.

²⁷⁰ Nous avons pu dégager précédemment sa valeur en termes de puissance du savoir à partir de sa légitimité dans un espace particulier, nous nous intéressons ici à sa pertinence c'est-à-dire à son lien avec la situation concrète.

ces codes qui sont l'enjeu même de l'analyse. La plupart des recherches en sociologie portent sur la mise en évidence de ces codes sous la forme de dispositifs cognitifs (Lahire) ou de cadre de la pratique (Goffman) par exemples.

Nos travaux s'inscrivent dans ces objectifs de recherche, pour ce qui fait valeur dans le contexte professionnel. Ce qui fait valeur peut être formellement annoncé ou faire l'objet de conflit de valeurs lorsqu'il s'agit de choisir ou de justifier ses choix. Mais ce qui fait valeur peut aussi ne pas apparaître de façon visible dans le quotidien et se révéler seulement lorsque les choses changent. Ce qui fait valeur est à considérer ici non seulement à travers des logiques d'action, logiques qui prennent sens dans un contexte et qui donne sens à l'action, mais aussi à partir de la question sociale de sa mise en ordre, lorsque l'individu procède à une qualification : ce qu'il privilégie, à partir de quoi il juge ou enfin en termes de catégorisations et de hiérarchie. Ainsi, l'expérience a été étudiée dans l'objectif de rendre compte des normes. Mais nous allons voir que celles-ci apparaissent sous des formes différentes selon les cadres théoriques utilisés. Nous sommes en droit de nous demander si la mise en forme de l'expérience dépend seulement du contexte et pas aussi du cadre théorique.

En effet, ce qui fait expérience relève de dénominations différentes au cours de mes études : ressources, appuis, supports et ressorts. Nous avons montré que ces différents éléments interviennent pour définir la relation entre l'individu et son contexte. Celle-ci donne à l'action sa pertinence, mais ce lien se présente de façon différente selon les individus, en fonction des ressources dont ces personnes disposent face aux contraintes qu'ils rencontrent. Ainsi nos travaux mettent en évidence différentes logiques d'action rendant compte de ressources et de contraintes diverses (dont le temps). Mais, contrairement aux études précédentes, cette relation n'est pas immuable au cours du temps. Elle modifie la nature de certains éléments du contexte, pouvant basculer de ressources à contrainte ou inversement. Cet effet différent sur la manière dont l'individu aborde la situation relève d'une qualification différente de celle-ci²⁷¹.

Ainsi, l'expérience se présente à travers le concept de disposition comme une propriété acquise antérieurement mais qui nécessite d'être réactivée par la situation²⁷². Toutefois, la disposition n'est pas une acquisition individuelle, elle relève d'une caractéristique relationnelle. Dans la sociologie dispositionnaliste, les normes sont incorporées grâce à une action

²⁷¹ Ainsi, l'enseignant qualifie le BEP, l'éducateur sportif qualifie les vertus du sport-santé ou les tâches comme relevant du travail ou du loisir, enfin le malade qualifie le stage comme favorable ou non à sa reprise.

²⁷² Lahire B. (2005). *L'invention de l'illettrisme*. Paris : La Découverte.

socialisante des contextes dans lesquels l'individu baigne²⁷³. Celui-ci adapte sa pratique pour se conformer aux normes des lieux de socialisation qu'ils fréquentent. Les modes de socialisation et les configurations dans lesquelles les personnes évoluent influencent leurs dispositions, à savoir leur manière de voir d'agir, de sentir qui s'ajuste aux différentes situations rencontrées²⁷⁴.

Dans le cadre de la sociologie de l'action, les supports à l'action donnent à l'expérience une connotation différente. La sociologie des organisations introduit les concepts de ressources et de contraintes comme des potentialités de l'environnement et/ou de l'individu. Le contexte ne cadre plus au sens d'une limitation des possibles, mais permet d'étayer l'action lui donnant un sens reconnu ou partagé par les autres.

Les supports à l'action posent la question différemment. Observée à partir de sa fréquence, la propension de l'individu à agir d'une certaine manière est déduite de ces régularités. Si on étudie les comportements pour faire apparaître les appuis privilégiés, les régularités sont construites a posteriori et surtout recherchées dans le contexte. La norme n'est plus transcendante à l'individu. Ce glissement de la définition des normes au sens de comportement fréquent dans des situations normales (typiques) évolue du fait d'un changement des conditions d'existence de l'individu. En étudiant les normes par les effets apparaissant grâce à leur fréquence, les études font apparaître le commun comme des valeurs partagées, normo-typiques.

En étudiant à travers les concepts d'identité professionnelle, sociale et personnelle, se pose la question de ce qui fait corps, groupe, collectif ou ressemblance. Et curieusement là aussi, la recherche dans les situations différentes d'une continuité de l'identité (professionnelle, familiale, identité de soi) nous a amené à repérer non seulement une diversité des formes d'identité, mais surtout sa variabilité. Au-delà des logiques d'action rendues visibles à partir du jeu des acteurs dans un contexte, mes recherches rendent compte surtout d'une variation des ressources/contraintes en fonction du temps. Finalement, les résultats de nos études ont moins rendu compte des logiques normatives et des manières de s'imposer aux individus que de mettre en doute, à travers les effets différents de l'expérience passée, la relation inéluctable de certaines ressources ou de certaines contraintes à un contexte particulier.

Ainsi, c'est l'intention de la recherche qui change. S'il s'agit de repérer des régularités dans les comportements, il ne s'agit pas pour autant de repérer les instances de socialisation (institution, contexte ou situations typiques) qui fixent somme toute de manière définitive la

²⁷³ Lahire B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.

²⁷⁴ Lahire B. (2004). *La Culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris : La Découverte.

façon dont ce lien est construit, mais de repérer comment la qualification de la situation opère du point de vue du sujet²⁷⁵. Toutefois nos travaux se sont moins intéressés aux formes que prend l'expérience qu'à la manière dont cette forme de savoir prend de la valeur dans le contexte professionnel avec le temps.

Ces analyses renouvellent la question de l'autonomie de l'individu par rapport aux normes (de classe ou de groupe social) ou par rapport à la situation (qui induirait des formes de comportement), et questionnent les sources normatives. Ce qui revient à enrichir les définitions de la norme. La norme peut être comprise comme un ensemble de valeurs incorporées qui orientent le comportement et le légitime dans un contexte particulier. Mais elle s'institue également comme un ensemble de logiques émergentes de la situation et/ou produite par l'organisation des interactions et des lieux qui est rendue visible par sa fréquence. Enfin, grâce à ce détour par l'expérience, elle se présente comme un élément de la normalisation qui est un double processus d'homogénéisation et de hiérarchisation.

3.4.2. La question du temps comme construit social

Mes analyses portaient jusqu'à présent sur la territorialisation des savoirs : jusqu'où les savoirs institués portaient leur effet (en termes de puissance) ou comment, dans les épreuves, les systèmes de valeurs se composaient dans des lieux particuliers, tenant compte des effets locaux (en termes de conflit). Les normes se présentent sous différentes formes : sous la forme de savoirs aux portées différentes, mais aussi dans des formes plus invisibles à partir de grilles de lectures différentes ou encore de dispositifs organisationnels contraignants. L'aspect temporel était peu exploité dans l'analyse de la qualification des situations. Pourtant, il intervient à différents niveaux. Muriel Darmon l'introduit comme un élément du dispositif normatif à travers la pression temporelle attendue dans les filières d'excellence²⁷⁶. Non seulement les normes portent différemment dans l'espace sous la forme d'une variété pour Bernard Lahire ou d'une variation pour Muriel Darmon, nos travaux montrent qu'elles sont aussi fluctuantes dans le temps. Ce qui donne à l'identité, la culture ou la didactique un aspect

²⁷⁵ L'objectif de mes recherches se différencie aussi des théories de l'action située. Il ne s'agit pas de repérer dans les configurations typiques repérables les règles et les repères efficaces pour agir. Ces théories, si elles mettent en évidence des règles de fonctionnement de l'individu, sous la forme de comportements typiques, ne discutent pas des valeurs en jeu. Elles réduisent l'analyse professionnelle aux situations typiques comme des configurations qui permettent au savoir d'être efficace, discutant peu les critères d'efficacité à partir desquelles ces situations sont définies.

²⁷⁶ Darmon M. (2013). *Classes préparatoires : la fabrique d'une jeunesse dominante*. Paris : la découverte.

dynamique.

Le temps n'intervient pas seulement comme un renforçateur de l'habitude comme c'est le cas dans les théories dispositionnalistes. Il n'est pas non plus seulement un décanteur d'informations pertinentes sur la situation comme le supposent les situationnistes. La force de l'habitude dans ces deux cas est analysée comme une question d'intensité de la fixation du lien entre individu/contexte dans le temps. Finalement tout se passe comme si le lien entre l'action et le contexte s'intensifiait avec le temps donnant à l'expérience sa force.

Le temps n'est pas seulement un analyseur des normes en ce qu'il permet de comprendre leur existence à partir de leur effet différent sur l'activité de l'individu²⁷⁷, il est analysé comme une variable sociale. De la trajectoire professionnelle au parcours de vie, l'effet du temps sur l'expérience remet en cause le caractère immuable des ressources ou des contraintes par rapport à une situation donnée. Le temps agit comme un marqueur social (indicateur) comme un processus : un décanteur (hiérarchise différemment les supports). Dans sa dimension sociale, il participe à séquentialiser l'activité (en temps de travail/de loisir, avant/après la maladie) en moments signifiants différents. En abordant l'expérience à partir de moments différents de la vie d'une personne, moments qui remet en cause ses habitudes, mes études interrogent la question du moment où la situation se définit et révèlent une séquentialité institutionnelle du temps²⁷⁸, c'est-à-dire un découpage du temps en séquences qui ont une définition a priori de la situation.

La situation professionnelle est analysée à partir d'un déclencheur souvent institutionnel (nouvelle commande, nouvelle loi, nouveau dispositif). Dans les théories dispositionnalistes, la situation est définie socialement (sous la forme de rôle ou de fonctions), sa représentation fluctue en fonction de sa position et de ses ressources²⁷⁹. La situation est donc définie en dehors de lui. La capacité de l'individu à s'y ajuster est révélatrice d'un ordre social qui lui est également extérieur et qui pèse sur son action. Dans les théories situationnistes, la situation est construite par l'individu. Toutefois, elle est prédéfinie du point de vue temporel en dehors de celui-ci. La situation a un début, un déroulement et une fin qui ne dépend pas de l'individu, mais du découpage de l'observateur. Pour comprendre la situation et son déroulé, nous avons montré

²⁷⁷ Ughetto P. (2014). « Les organisations et leur récit des temps d'hier. De la stratégie au travail », *Revue d'anthropologie des connaissances*, 8,1, 71-95.

²⁷⁸ Krüger et Lévy introduisent l'idée d'institutionnalisation séquentielle dans le cadre des parcours de vie. Les individus intègrent différentes contraintes de temps d'organismes indépendants dans leur propre parcours. (Kruger H. & Lévy R. (2001). *Linking Life Courses, Work, and the Family: Theorizing a not so Visible Nexus between Women and Men*. *Canadian Journal of Sociology*, 26, 2,145-166).

²⁷⁹ L'article sur le temps de travail s'appuie sur cette posture.

qu'il fallait remonter en amont et en dehors de celle-ci²⁸⁰.

Comment est définie socialement une situation comme une situation à part entière dans le continuum de la vie de l'individu qui semble traverser des situations différentes ? En quoi les situations sont-elles porteuses de normes ? Est-ce que ce ne sont pas plutôt les normes en jeu dans une situation, qui font d'elle une situation ?

3.4.3. La question du contexte comme élément de mise en ordre

Le contexte s'est avéré être un impensé, comme allant de soi. Nous avons à ce propos utilisé des termes différents : contexte, environnement, situation, dispositif, cadre, format. Pourtant ces terminologies prennent des sens différents et ne recouvrent pas une même réalité. Le contexte se présentait dans les études sur la qualification ou la compétence comme extérieur à l'individu pour marquer une différence entre celui-ci et le milieu dans lequel son action produit des effets. L'objectif des recherches consistait à repérer dans ce milieu, ce qui impacte son action.

Nous avons ainsi abordé le contexte d'une part à partir d'éléments de l'environnement (familial, social...) qui exerce une influence sur le comportement de l'acteur et d'autre part à partir d'éléments organisationnels (les appartenances institutionnelles, les objets, les cadres de la pratique) qui complètent les effets structurels précédents et participent à constituer un cadre institutionnel, social et culturel qui oriente l'action en lui donnant sens. Son interprétation est toutefois soumise à l'effet d'autres éléments locaux qui viennent compléter le contexte dans cette approche structurelle ou organisationnelle. L'intérêt porté au local vient ainsi lever certaines ambiguïtés de sens attribuées au contexte sans toutefois le remettre en cause. Le contexte est ainsi l'ensemble des éléments significatifs en fonction duquel une action, un lieu ou un objet prend un sens et revendique finalement son caractère approprié²⁸¹.

Il s'est caractérisé en termes de structures, d'organisation ou de configuration spatio-temporelle. Il rend compte d'une orientation particulière de l'individu qui n'est pas seulement une contrainte limitante même si l'acteur a somme toute une marge de liberté/d'ajustement, mais qui peut aussi apparaître comme un appui, une ressource favorisant l'action en lui donnant un

²⁸⁰ C'est l'intérêt du modèle de l'acteur social-historique qui prend en compte le temps de l'individu mais aussi du contexte en analysant le système de contraintes au-delà de la situation elle-même.

²⁸¹ Du coup, on peut se demander qui définit le caractère approprié de l'action. En choisissant l'une ou l'autre explication du contexte, il semble que ce soit le chercheur. En effet, c'est le chercheur qui, par son analyse, prédéfinit quel élément du contexte explique le comportement.

sens/une pertinence. L'organisation sociale se repère aussi dans les habitudes construites par l'individu. L'ordre social apparaît dans les interactions sociales, toutefois les individus ne véhiculent pas les normes. Celles-ci préexistent aussi en dehors de lui. Elles sont portées dans les lieux et les objets qui invitent les individus à un usage convenu. C'est cet usage partagé, qui fait sens à tous, qui sert d'appui possible.

Les travaux sur l'expérience questionnent différemment ce que recouvre le contexte, rendant compte d'une action sous des plis de différentes d'institutions normatives (familiales, pairs). Ils posent en retour la question de la capacité de tous les sujets à pouvoir profiter des potentialités des dispositifs proposés. L'activité du sujet dépend du caractère enrôleur du dispositif et la situation est la redéfinition de ce contexte par chaque sujet agissant. Ainsi les situations dépassent les intentions premières du dispositif mis en place par l'institution²⁸² et qui constitue le cadre à partir duquel l'activité du sujet est analysée par le chercheur. La situation s'imisce entre l'individu et le contexte.

Le contexte est également appelé pour repérer les éléments pertinents pour l'action, éléments qui servent d'ancrage à la pratique permettant de stabiliser les relations individu/contexte et de fonder en raison la pertinence de l'action. La qualification des supports accompagne l'action dans la situation, situation qui n'est pas définie à l'avance. La situation est définie de l'intérieur et plus seulement de l'extérieur. Une telle définition met en cause l'idée d'un contexte séparable de l'individu. Il ne s'agit plus simplement d'une redéfinition du contexte par l'individu (par ses représentations, par les informations qu'il prélève, plus généralement par sa culture), mais bien d'une situation qui ne prend sens qu'une fois que l'action a eu lieu et pas avant. Le contexte englobe dans ce cas tout ce qui peut intervenir dans l'action et lui donner un sens, c'est-à-dire l'ensemble des circonstances au milieu desquels se déroule un acte.

Cette posture de la recherche que l'on rencontre aujourd'hui positionnant la situation du côté de la perception par l'individu du contexte ne déplace pas seulement la question de l'extériorité du milieu vers une intériorité de sa construction personnelle. Elle pose aussi la question de la fonction du contexte dans l'analyse et par là la place du chercheur.

L'étude de différents dispositifs décrits précédemment permet d'analyser la manière dont ceux-ci produisent des effets sur les comportements des individus, intervenant à un niveau intermédiaire entre d'une part les pesanteurs sociales et d'autre part la situation vécue par l'individu. L'environnement se présente comme un système de contraintes qui structure les

²⁸² Jacquimot G. & Monnoyer L. (1999). « Le dispositif entre usage et concept ». *Hermes CNRS*, 25.

relations interindividuelles et cadre l'action. Le dispositif se distingue de la situation, en ce qu'il se présente comme défini de l'extérieur (mis en place par des personnes différentes du bénéficiaire) alors que la situation est définie par l'individu. La situation est ce que l'individu vit. Elle offre un ensemble de possibilités repérables à partir des supports utilisés qui servent d'ancrages. Elle intègre un contexte qui l'éclaire de diverses façons : facteurs externes (système politique, économique²⁸³, position sociale²⁸⁴), règles formelles ou tacites²⁸⁵, histoire du dispositif²⁸⁶, culture professionnelle familiale ou personnelle²⁸⁷, système de valeurs²⁸⁸ ou conventions, contrainte des lieux et des objets présents²⁸⁹... Le contexte, sous la forme d'un système²⁹⁰ ou d'une culture²⁹¹ affecte la rationalité et participe à la construction de l'identité des acteurs. Il devient un filtre pour la perception même de la réalité²⁹². Nos travaux montrent ainsi une circularité entre le contexte et l'individu à partir d'un double processus à la fois de cadrage et d'ancrage de l'action.

L'appel dans mes recherches à ces différents niveaux de contextes pourrait nous laisser convaincre de l'existence de différentes sources normatives observables à différents niveaux du social et par là d'une construction du social en strates successives emboîtées comme le défend Bernard Lahire²⁹³ ou François Dubet²⁹⁴. Rien n'est moins sûr. Si le changement de cadres théoriques rend compte de niveaux d'interprétation de ce qui constitue le contexte, celui-ci est d'abord défini par le chercheur. En mettant en évidence différents niveaux de contexte, les chercheurs repèrent différentes instances normatives, mais ils ne répondent pas à la manière dont les normes se constituent en dehors même de ces cadres théoriques qui les rendent visibles.

Nos propres travaux rendent compte d'un cadrage de l'action à travers l'idée d'une réduction des possibles²⁹⁵ qui rend l'action faisable mais également légitime, mais qui enferme l'individu et finalement l'empêche de voir autrement la situation. Mais n'est-ce pas là non plus

²⁸³ On retrouve ce contexte dans l'article Sport santé sur ordonnance

²⁸⁴ C'est le cas dans l'article sur le temps de travail

²⁸⁵ C'est le cas dans l'article sur la coordination des équipes pédagogiques

²⁸⁶ C'est le cas dans l'article sur Sport santé sur ordonnance

²⁸⁷ C'est le cas dans l'article sur le temps de travail

²⁸⁸ C'est le cas dans l'article sur la programmation des APSA

²⁸⁹ C'est le cas dans l'article sur la coordination des équipes pédagogiques

²⁹⁰ Crozier M. & Friedberg E. (1981). Op cit.

²⁹¹ Bernoux P. (1985). *La sociologie des organisations*. Paris : Seuil.

²⁹² Friedberg E. (1993). *Le pouvoir et la règles. Dynamiques de l'action organisée*. Paris : Seuil. p236.

²⁹³ Lahire B. (1996). « La variation des contextes dans les sciences sociales. Remarques épistémologiques ». *Annales. Histoire, Sciences Sociales*. 51, 2, 381-407.

²⁹⁴ Dubet F. (1995). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.

²⁹⁵ Pour être efficace et pertinente, l'expérience opère une réduction du contexte : réduction de la situation à un problème dont les professionnels disposent d'une solution qui les rend légitime, réduction des malades de leur pratique et de leur relation sociale du fait de leur faiblesse vitale, réduction par filtrage au cours de la construction du dispositif sport-santé des définitions du sport par les acteurs.

un effet théorique lié à l'utilisation du modèle du cadrage ?

Le fait de montrer la fluctuation même des éléments de l'expérience en fonction du temps montre que le contexte n'est pas aussi fixe ou extérieur à l'individu. Toutefois, nos études introduisent peu de part active à l'individu dans la clarification du contexte pertinent pour son action. Ce dernier est prédéfini en fonction du cadre théorique utilisé. En effet, nous sommes entrés dans l'expérience du sujet à partir de situations que nous avons définies de façon précise et en dehors de lui (situation d'enseignement, de travail, situation professionnelle, situation de malade dans un stage), situations qui portaient en elles un bouleversement des habitudes (lié soit à une mesure politique qui suspend les règles ou les normes, soit à des accidents de la vie qui modifient les ressources, soit aux structures organisationnelles qui sont modifiées). Nos résultats montrent que les situations se construisent non seulement à partir d'un cadrage de l'action, mais aussi à partir d'ancrages différents dans la situation. Ce que mes études de l'expérience apportent, c'est finalement la nécessité d'opérer une bascule de la façon de regarder et de définir la situation²⁹⁶. En reversant le regard sur la situation, c'est le social qui sert à expliquer le lien entre l'individu et le contexte qui est à son tour renversé. Il n'est plus surplombant, mais émergent de la situation.

Dans toutes les études présentées dans cette partie, même si les méthodologies se rapprochent de l'individu et de son ressenti, elles appréhendent finalement l'action du dehors²⁹⁷ à la troisième personne²⁹⁸ pour en rechercher une typicité. C'est cette typicité qui rend compte de la normalité. La plupart des études sur le quotidien des professionnels s'intéressent finalement à son activité normo-typique. Mais qu'en est-il des comportements atypiques ?

²⁹⁶ Jay E. (2017). « Enquêter avec Dewey sur la notion de compétence : et si la compétence éthique ne pouvait s'enseigner ? ». *Ethique publique*, 19, 1.

²⁹⁷ Si Pierre Bourdieu s'est intéressé à la question de l'intentionnalité, il a cependant conclu que « *l'agent n'est pas mieux placé pour apercevoir et porter à l'ordre du discours ce qui règle réellement sa pratique que l'observateur qui a sur lui l'avantage de pouvoir appréhender l'action du dehors* ». (Bourdieu P. (1980) *Question de sociologie*, p. 152). Il en va différemment de la position de François Dubet pour qui « *les acteurs produisent les événements et ont une connaissance pragmatique et causale des enchaînements de l'action des situations des décisions et des choix des anticipations qu'aucun chercheur ne peut atteindre avec la même précision* ». (Dubet F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil. p225).

²⁹⁸ Mouchet A., Vermersch P. & Bouthier D. (2011). « Méthodologie d'accès à l'expérience subjective : entretien composite et vidéo ». *Savoirs*, 3, 27, 85-105.

Tableau 3 : Récapitulatif des références portant sur l'expérience

Concept/ théories	Objet/sujet	Titre article	Idées principales
Socialisation Identité professionnelle	Le temps comme caractéristique distinctive	Jelen A. & Marsault C. (2010). « Les contraintes horaires de l'éducateur sportif : entre bénévolat et flexibilité ». dans Sobry C. <i>Sport et travail</i> . Paris : L'harmattan. 162- 171.	Construction identitaire par la caractérisation de certains éléments de la situation professionnelle
Construction identité prof Acteur social- historique ressources dispositions	La qualification du temps par les éducateurs	Marsault C., Pichot, L. & Pierre, J. (2016). « Le temps de travail atypique des éducateurs sportifs : entre contrainte et ressource identitaire ». <i>Formation Emploi</i> . 134, 89-105. Cf T2 pp89-100	Revendication d'une propriété comme caractéristique identitaire pour fonder le métier : le temps de travail atypique des éducateurs est construit comme une ressource identitaire qui est naturalisée par une socialisation précoce.
Acteur social- historique dispositions	La qualification du sport-santé	Marsault C. (2016). « Le sport- santé, un objet médical, social ou sportif ? Le dispositif strasbourgeois vu par ses éducateurs ». <i>Santé publique</i> ,28/1. 163-167. Cf T2 pp83-87	Définitions du sport-santé comme une traduction locale des éducateurs en fonction de leur position institutionnelle et de leurs expériences professionnelle et personnelle
Acteur social- historique Socialisation professionnelle ressources	La construction sociale et politique d'un dispositif de sport-santé	Marsault C. (2017). « Le sport- santé, un objet médical, social ou sportif ? Le dispositif strasbourgeois « sport-santé sur ordonnance » comme objet politique transversal », <i>Sciences sociales et sport</i> , 10, 21-49. Cf T2 pp65-82	Processus d'institutionnalisation par le bas. Clarification du dispositif SSO par des enjeux d'acteurs aux positions sociales et institutionnelles différentes
Identité prof culture prof socialisation représentations sociales	La qualification des BEP	Lefèvre L. & Marsault C. (2018). « Le besoin éducatif particulier, un moment d'exception pédagogique : regards croisés des enseignants du premier et du second degré ». <i>La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation</i> , 81, Éducation et société inclusives. Cf T2 pp55-63	Les ressorts différents d'une identité professionnelle. Représentations sociales différentes des BEP en fonction des dispositions acquises en formation entre les enseignants du premier et du second degré. Compétences didactiques différentes pour définir le besoin de l'élève
Théorie des conventions identité professionnelle	Travail en équipe Compétence éthique	Marsault C. (2019). « Le travail en équipe favorise-t-il l'innovation ? Regard sur le processus de décision collective en éducation physique et sportive ». <i>Recherches & Educations</i> . Cf T2 pp47-54	La décision collective induite par le fonctionnement en projet visant l'innovation favorise les valeurs traditionnelles. Repli sur les valeurs traditionnelles ancrées dans les lieux et les matériaux.

4. La présence en situation professionnelle

« Grandissez ! Apprenez à voir ce qui vaut la peine d'être regardé »²⁹⁹.

Le modèle précédent de l'expérience permettait de comprendre la part d'ajustement opéré par l'expérience des sujets aux situations rencontrées. L'étude des manières de faire, de penser et de voir dans les situations conduit alors à penser sujet et contexte en opposition. La situation se trouve ainsi placée entre les deux, oscillant tantôt du côté du sujet (comme redéfinition personnelle de la tâche, c'est-à-dire ce que le sujet doit faire), tantôt du côté du contexte (comme dispositif organisant l'action). En effet, dans certaines études, la situation est définie en dehors du sujet. Ce dernier se confronte ou se positionne face à elle³⁰⁰. Pour d'autres, la situation se construit avec le sujet. Elle n'existe pas en dehors de lui. Pour autant, la prise en compte du point de vue du sujet, de son ressenti et des informations qu'il utilise pour agir ne conduit pas nécessairement à une intériorité de la situation. L'objectif de la recherche réside toujours dans la construction d'une extériorité de celle-ci à travers la mise en évidence de configurations d'éléments qui peuvent être observables de l'extérieur.

C'est le cas des théories de l'action située dont l'objet de la recherche réside dans l'objectivation des conditions situationnelles de réalisation de l'action. En voulant objectiver ces conditions qui font la situation, le chercheur participe à une définition externe de celle-ci, comme un ensemble de conditions nécessaires à l'émergence d'un comportement ou d'une action. L'action se présente donc comme la résultante d'une construction singulière du contexte par le sujet. Ces études portant sur les savoirs d'expérience participent à la fixation des situations dites « typiques » de la profession et de la pertinence de l'action comme relevant de l'adaptation naturelle de l'acteur, ou encore comme « *des descriptions transparentes de la réalité, et non comme des interprétations*³⁰¹ » de la part du chercheur. L'étude des situations banales du

²⁹⁹ Réplique du président de la république Jacques Rohmerieu (Richard Berry) à sa conseillère en communication Claire Ferran (Rachida Brakni) dans le téléfilm français « Silence d'état » réalisé par Frédéric Berthe en 2013. Elle montre combien la situation est interprétable de façon différente. Ce qui compte, ce n'est ni l'action, ni sa signification, mais ce qui permettra de la rendre légitime. En retour, l'action justifiée renforcera la position légitime de son auteur, elle la fera grandir. Ici il s'agit de savoir regarder, non la situation elle-même, mais son potentiel politique.

³⁰⁰ La situation se décline en dispositif, organisation, attendus institutionnels. L'individu est dans une situation définie en dehors de lui.

³⁰¹ Gamson W.A., Croteau D., Hoynes W. & Sasson T. (1992). « Media Images and the Social Construction of Reality ». *Annual Review of Sociology*, 18, p382.

quotidien professionnel dans le cadre des théories de l'action située participe finalement à produire la situation normale, autrement appelée typique. Elle tend à fixer le caractère ordinaire des situations³⁰² tout en le définissant d'un point de vue dynamique. L'ordinaire des situations est devenu évolutif notamment grâce aux travaux sur l'enaction et leur déroulement est devenu incertain par la prise en compte des co-présences dans l'analyse du contexte. La pertinence se présente à travers un regard porté sur l'action et son adéquation à la situation. Cette pertinence ne semble questionnée qu'en cas de rupture dans l'ordinaire de la situation. La pertinence vient-elle de la situation, du contexte ou de l'environnement socio-culturel ? Est-elle définissable a priori ou a posteriori ?

La partie précédente abordait l'expérience en s'attardant sur l'existence de réponses habituelles reconduites dans les situations nouvelles, et donc inhabituelles. L'ordinaire³⁰³ de la situation suppose ainsi un ordre qui passe pour naturel lorsque celui-ci se déroule dans l'imperceptibilité du quotidien. L'inattendu vient le perturber provoquant une situation extraordinaire. Le déroulement normal, ici banal, de l'action est ébranlé. Cette discontinuité trouve à la fois des explications du côté du sujet (impossibilité de poursuivre l'action à la suite d'un changement d'état comme une modification de ses ressources) ou du côté du contexte (modification de celui-ci rendant non disponible un ensemble de ressources jusqu'alors présentes et sur lesquelles l'individu pouvait prendre appui pour agir).

La difficulté réside dans la définition même de la situation au moment présent pour le sujet lorsque celle-ci n'est pas clairement identifiable pour lui, lorsque celle-ci n'est pas stabilisée grâce à son expérience. En analysant comment le sujet « fait l'expérience de », et en le différenciant d'un sujet qui « a de l'expérience dans », nous pensons que la présence se différencie d'abord de l'expérience par un rapport au temps différent. En effet, la présence est une forme d'expérience au présent. Être présent dans la situation, c'est la vivre dans l'instant présent. Outre qu'il s'agit alors de définir le temps présent comme une continuité ou une discontinuité de l'action, se poser la question de la présence du sujet nécessite également de clarifier ce que recouvre la situation et le rapport que l'individu a avec elle. Finalement qu'est-ce qu'une situation ? Or la définition de la situation pose un problème car elle varie en fonction des cadres théoriques utilisés.

³⁰² Casalfiore S. (2002). « La structuration de l'activité quotidienne des enseignants en classe : Vers une analyse en termes d'action située », *Revue française de pédagogie*, 138, 75-84.

³⁰³ Ordinaire signifie conforme à l'ordre normal, habituel des choses, sans condition particulière. C'est finalement ce qui est banal, commun et donc régulier. L'inverse relève donc de l'étrangeté, de l'anormalité, de l'exceptionnel ou de l'extraordinaire, du remarquable ou du rare.

Au sens ordinaire, la situation est le fait d'être dans un lieu, dans un emplacement ou dans une position. Pourtant, il ne suffit pas d'être inscrit dans un environnement particulier, localisé à un endroit déterminé et positionné par rapport à des objets précis pour être situé. Être situé, c'est aussi être inséré dans un espace structuré et aménagé socialement, occuper une position dans un champs de comportements, en prenant appui sur des objets déposés d'une façon particulière qui a une signification pour celui qui les utilisent et offrant des possibilités d'action différentes selon les individus. La situation relève ainsi du registre de l'organisation et donc de l'orientation de son expérience. A cette organisation matérielle et humaine s'ajoute aussi une organisation mentale qui permet de décoder cet environnement. La situation relève ainsi des théories du cadrage et notamment du cadrage perceptif. Être situé, c'est se situer en identifiant sa position dans un système de repères spatio-temporels socialement caractérisés³⁰⁴. C'est aussi être orienté. Être orienté, c'est disposer d'une capacité de perception structurée selon certains axes³⁰⁵ et être en mesure de fixer des directions dans laquelle cette situation se trouve temporellement. La situation serait alors assimilable au cadrage de l'action, c'est-à-dire à une manière particulière de concevoir la relation au milieu comme une pré-orientation de l'action que favorise le contexte comme le propose Louis Quéré³⁰⁶.

Ainsi, dire que l'action est située ne peut être une spécificité des théories qui portent son nom. En effet, ce serait une non prise en compte des différentes façons d'être situé ou de situer son action par rapport à un environnement social qui donne sens au contexte.

La situation ne se réduit pas non plus au cadre de l'expérience³⁰⁷. Elle la dépasse nécessairement dans le cas où des éléments inhabituels viennent en modifier la nature et son déroulement. La situation présente une étrangeté qui perturbe le repérage des éléments qui font sens habituellement pour agir. La théorie du cadrage rend compte des éléments qui émergent de l'arrière-fond contextuel pour configurer la situation. Pourtant elle ne peut expliquer pourquoi et comment certains éléments deviennent saillants alors qu'ils étaient ignorés jusqu'alors.

Les travaux précédents montrent l'existence et la variété des éléments participant à la définition de la situation au présent. Néanmoins, ils en disent peu sur la manière dont ces éléments s'inscrivent dans la culture du professionnel. Si le passé du sujet permet de comprendre

³⁰⁴ Les repères de temps et d'espace ne sont pas universels, mais ancrés dans des cultures.

³⁰⁵ Avoir un regard professionnel ou personnel sur la situation n'est pas anodin sur les éléments à prendre en compte en fonction du but. C'est le cas de l'enseignant qui est aussi parent lorsqu'il aide son propre enfant à faire ses devoirs.

³⁰⁶ Quéré L. (1997). « La situation toujours négligée ? » *Réseaux. Communication - Technologie – Société*, 85.

³⁰⁷ Pour Erwin Goffman, les cadres qui guident l'interaction sociale sont fragiles et vulnérables, et surtout sujets à contestation.

comment certains éléments deviennent des saillances culturelles pour rendre visible à ses yeux leur pertinence pour définir la situation, il ne permet pas de rendre compte d'effet de saillance, d'éléments nouveaux, non pertinents a priori, mais le devenant a posteriori car pesant finalement sur l'action. Or la prise en compte de ces saillances devient nécessaire pour agir dans des situations incertaines. Mais qu'est-ce qu'une situation incertaine ?

L'incertitude est d'abord du côté de l'acteur qui n'a pas encore stabilisé la situation dans une configuration identifiable et donc sa réponse. Elle peut être liée à la complexité de la situation vécue qui nécessite un maillage normatif évoluant en fonction d'attentes conjointes des différents intervenants. La complexité de l'action naît dans ce cas d'une variété de normes à laquelle l'individu serait soumis en fonction des acteurs présents. Elle nécessite une négociation en local des critères de validité de l'action pour stabiliser son interprétation légitime. La co-action produit des rôles auxquels les individus se sentent tenus de jouer dans les situations en co-présence. Des différents rôles se dégagent des enjeux partagés qui leur donnent sens³⁰⁸ expliquant le comportement de l'individu en situation. Dans ce cas, l'incertitude de la situation est liée à un effet conjoncturel du fait des acteurs qui prennent part à celle-ci et dont les intentions doivent être coordonnées³⁰⁹. Cette imprévisibilité du contexte nécessite une lecture in situ et en temps réel de la situation. Elle ne peut être complètement prévisible et donc anticipée. C'est encore le cas de la théorie du cours d'action³¹⁰ puisque la situation se clarifie en même temps que les interactions se nouent avec le contexte. Au regard de ces recherches, d'où vient l'incertitude ? D'une instabilité du contexte, dans ce cas, de situations imprévisibles ou d'une incapacité du sujet à stabiliser la situation dans un sens préétabli.

Les différents cadres théoriques qui étudient l'action à partir de la situation s'intéressent à la variabilité des comportements en cherchant une explication dans la variation du contexte³¹¹. Or, si nos travaux précédents ont montré l'existence d'une variation des normes au cours du temps, celles-ci reviennent moins au contexte qu'à la manière particulière dont l'individu s'y réfère, faisant des normes moins des incontournables que des appuis potentiels. Ces études ne

³⁰⁸ Des cadres émergent des situations en co-présence. Ils circonscrivent les informations perceptives, affectives et cognitives. Ils constituent une présence institutionnelle sous la forme de catégories donnant un sens légitime aux perceptions. (Sensevy G. (2012) « Le jeu comme modèle de l'activité humaine et comme modèle en théorie de l'action conjointe. Quelles remarques ». *Nouvelles perspectives en sciences sociales. Revue internationale de systémiques complexe et d'études relationnelles*, 7, 2. (en ligne)).

³⁰⁹ Cette idée de coordination collective se retrouve dans les régimes de coordination. (De Singly F. (2003). *Les uns avec les autres : quand l'individualisme crée du lien*. Paris : Colin).

³¹⁰ Theureau J. (2015). *Le cours d'action. L'énaction et l'expérience*. Toulouse : Octarès.

³¹¹ Si le comportement de l'individu varie, c'est que le contexte a changé ou si l'on préfère, quand le contexte change, le comportement varie même si c'est avec des freins, des résistances ou des bricolages.

disent rien non plus sur la variabilité du comportement en situation liée à l'individu lui-même. Celui-ci ne se comporte pas systématiquement de la même façon, y compris dans les situations habituelles. Les analyses du contexte et du passé du sujet ne suffisent donc pas à comprendre son action par la construction a priori ou a posteriori de la situation.

Ainsi, la variabilité, la variété mais aussi la variation des comportements dans une situation identifiable éclairera autrement la notion même de situation. Que nous disent ces différentes formes de fluctuation ? Sont-elles liées à l'incertitude ou la complexité du contexte ? Est-ce l'effet visible d'une modularité de l'engagement ?

Dans la continuité d'une sociologie pragmatique, cette partie étudiera donc la présence corporelle comme forme de savoir particulière. Elle se distingue de l'expérience passée pour considérer l'expérience au présent : faire l'expérience à l'instant T en abordant l'action dans la situation présente. Dans ce cas, l'expérience ne relève pas d'un pouvoir d'agir construit antérieurement, mais d'une expérience vécue à l'instant T, faisant de la situation une épreuve toujours inédite pour l'individu. John Dewey³¹² parle d'expérience toujours renouvelée, où chaque instant est vécu dans sa singularité.

Les études suivantes s'intéresseront à l'action du sujet en mettant la focale sur l'analyse du mouvement lui-même. En adoptant ce point de vue du présent de l'action, que deviennent les normes sociales ? Le mouvement prend sens, non seulement dans l'action intentionnelle, mais aussi dans son lien avec les éléments du contexte servant d'appui. Les individus agissent en connexion avec des éléments contextuels. Ce nouveau champ de recherche s'inscrit dans la continuité d'une sociologie des supports, en opérant cependant un renversement du point de vue. Les supports ne sont pas seulement les éléments qui permettent à l'individu de tenir dans la situation, ils font la situation. Ces éléments contextuels sont configurés dans et par l'organisation de l'expérience à l'instant T qui les font devenir des situations a posteriori. La situation se définit de façon dynamique, comme un moment particulier vécu par le sujet. C'est d'abord une activité temporelle comme le souligne Louis Quéré. Toutefois, ce n'est pas seulement la succession des événements qui fait la situation. Ces éléments participent à l'identification de la situation par une mise en ordre temporelle réalisée par l'individu. Celle-ci est souvent présentée sous la forme d'une intrigue, en repérant un début, un développement et une clôture³¹³. Quand les éléments prennent sens dans le déroulé de la situation, la situation se construit sur ces éléments, il y a continuité de l'action. A l'inverse, lorsque l'individu est dans

³¹² Dewey J. (2005). *L'art comme expérience*. Paris : Gallimard.

³¹³ Quéré L. (1997). Op cit.

l'incapacité d'attribuer un sens dans son action, soit il n'en tient pas compte, soit la situation se transforme. Ce n'est donc pas seulement une question d'attention, mais d'attribution de significations aux éléments qui participent à maintenir l'activité du sujet dans une unité ou au contraire, à séquentialiser ses actions.

Une première approche de la présence au niveau infra-conscient de l'activité du sujet a surtout permis, grâce aux théories écologiques de l'apprentissage moteur, de changer de perspectives et de façon de regarder. Plutôt que de considérer les éléments comme participant au cadrage de la situation, ces recherches se sont intéressées aux formes d'ancrages nécessaires pour être reconnu par le spectateur comme présent. Elles ont permis de poser les jalons d'un nouveau regard sur la relation individu/contexte questionnant ainsi leur séparation en deux entités distinctes privilégiant la relation intériorité/extériorité. Les résultats mettent en évidence l'importance de la fluidité du mouvement comme caractéristique de la présence par la variété des appuis et leur variation individuelle. Pour maintenir cette fluidité, la présence nécessite du côté interne, une disponibilité attentionnelle et du côté externe, un engagement corporel. Mais, ces recherches ne disent rien sur la manière dont ces informations prennent sens pour le sujet et en particulier comment ces appuis émergent à l'attention du sujet.

La présence sera étudiée ensuite avec les théories de l'engagement pour en comprendre sa consistance sociale. Celle-ci se construit à travers un jeu normatif observable dans la variation des appuis au cours de la situation. Le travail sur l'engagement des élèves en surpoids en EPS s'inscrit dans la continuité d'une sociologie des supports qui montre comment un individu tente de maintenir une présence au monde en conservant les supports qui importent pour lui malgré une situation personnelle qui l'en empêche. L'intérêt de ce travail est de montrer que les normes se construisent dans une circularité à la fois interne et externe à l'individu. En se focalisant sur les appuis, l'analyse remet la contingence au centre. En effet, les appuis sont contingents à la situation comme au sujet qui les perçoit et les utilise. En revanche, leur signification collective ne l'est pas, elle se construit par l'expérience partagée³¹⁴. La régularité de leur usage participe à leur banalisation dans l'expérience vécue et favorise leur priorité comme appui. Cette priorité est également fixée par la culture professionnelle qui oriente le

³¹⁴ Cette signification collective est conçue de l'extérieur comme un mode de coordination qui précède l'action comme chez Laurent Thévenot (Thevenot L. (2006). *L'Action au pluriel. Sociologie des régimes d'engagement*, Paris : La Découverte). Elle est aussi conçue de l'intérieur comme dans le cas des « structures de pertinence » chez Alfred Schütz. (Schütz A. (2008). *Le Chercheur et le quotidien. Phénoménologie des sciences sociales*. Méridiens Klincksieck). Support ou appui semblent deux manières de concevoir le lien individu/environnement par l'introduction d'un sens partagé de l'action : que ce sens provienne de l'extérieur (ce qu'il utilise) ou de l'intérieur (ce sur quoi il prend appui).

regard du pratiquant en définissant les appuis qu'il convient de prendre en compte pour être reconnu comme un professionnel compétent. L'usage des appuis permet la visibilité de l'engagement autrement que par une comparaison à des attentes préalables. Leur analyse offre un statut différent aux normes comme appui facilitant un ancrage, non seulement à la réalité du monde physique, mais aussi à une réalité partagée du monde social.

Le dernier terrain d'étude porte sur une situation de formation à la présence des futurs enseignants. Le savoir qui s'expérimente dans un dispositif éducatif permet un ajustement précis par la reconnaissance d'un écart plus fin des indices favorisant la continuité de l'action. Les appuis sont inscrits dans une institutionnalisation des sens qui participe à leur fixation dans la culture professionnelle. Cette dernière étude se rapproche de la question sémiotique. Toutefois, l'étude des appuis comme signes n'a pas pour ambition de faire l'exégèse du mouvement, mais de comprendre ce qui rend le contexte signifiant pour le sujet et qui transforme un simple mouvement en acte social.

Ces enquêtes portant sur des situations non typiques ont permis de faire évoluer une sociologie des supports offrant une prise sur le monde³¹⁵ vers une sociologie des appuis. C'est le rapport normatif entre l'élément mobilisé et l'action qui change. Le caractère conventionnel de l'élément se construit dans l'expérience du sujet. Il ne lui est pas antérieur. L'intérêt porté aux appuis et à leur saillance au cours de la situation interroge autrement ce qui fait la pertinence de son action. Celle-ci n'est pas définie en fonction de types de situation. La mise en situation est ainsi une construction, soit extérieure, soit a posteriori, mettant en image ou en mot, un moment particulier de la vie du sujet. Elle n'est pas seulement à étudier comme une construction dans l'espace, mais aussi dans le temps, comme la suite ordonnée des éléments constituant une unité dans laquelle l'action prend sens. L'analyse de ces moments singuliers permet de comprendre la continuité ou la discontinuité de son expérience vécue, dans l'instant présent.

Bien que la présence soit aujourd'hui un attendu dans l'exercice professionnel dans les situations de face à face, notamment avec du public, elle n'est pas, à proprement parlé, un objet du savoir ou un état du savoir, mais un effet observable de son engagement dans la situation³¹⁶. Ce regard posé sur une présence corporelle qui devient actuellement un sujet de recherche³¹⁷

³¹⁵ Caradec V. (2012). *Sociologie de la vieillesse et du vieillissement : domaines et approches*. Paris : Colin.

³¹⁶ Marsault C & Lefevre L. (2022). « La présence corporelle : une nouvelle forme de savoir professionnel ? » Dans *Recherches et Educations, HS : la présence corporelle des enseignants, des formateurs et des entraîneurs. Caractéristiques et enjeux méthodologiques*. (à paraître en ligne).

³¹⁷ Les études portant que la présence corporelle sont absentes en France jusqu'en 1997, date à laquelle Chateauraynaud publie son article sur la question de la vigilance des professionnels dans des situations à risque. Elles se développent depuis 2004 de façon parcellaire pour constituer un objet d'intérêt en 2020. Deux hors-séries

résulte d'un intérêt récent. La présence se clarifie à plusieurs niveaux : comme un ajustement continu au contexte grâce à une disponibilité attentionnelle facilitant une finesse et une fluidité du mouvement, comme une docilité aux normes pour rendre visible une justesse du comportement en adéquation aux règles collectives, et enfin comme une flexibilité des appuis utilisés pour produire une fluidité de l'action par rapport au déroulé de la situation.

Étudier la présence a nécessité un triple renversement de point de vue qui s'opérera au cours des études que nous allons présenter maintenant.

Le premier renversement concernera la remise en cause d'une séparation entre individu et contexte. La théorie de l'énaction a déjà mis en cause cette séparation³¹⁸. En centrant l'analyse sur le ressenti perceptif autour de la notion d'appui, la situation regarde autrement le lien entre individu et contexte. Mes premières études sur la présence corporelle prennent le parti de l'observer de l'intérieur et de l'extérieur. Le détour théorique par l'approche écologique du contrôle moteur³¹⁹ aborde cette présence qui ne semble pas « de l'extérieur » être tenue tout le temps, en regardant comment elle se présente de l'intérieur. Ces premières études permettront de comprendre comment les appuis utilisés par les danseurs assurent la continuité du mouvement et donnent à voir une fluidité de l'action. La présence est une incarnation corporelle de son intention visible et intelligible pour les autres.

Ce détour théorique nous amènera à un deuxième renversement. En nous intéressant aux appuis qui favorisent l'engagement dans des situations intenables pour le sujet, l'analyse quitte la logique du cadrage de l'action par les supports externes au profit des ancrages dans la situation. La place des normes s'en trouve modifiée. Elle devient un appui parmi d'autres dans une théorie de l'engagement qui se renouvelle, offrant une alternative autre que l'opposition engagement/désengagement du sujet. La présence du sujet est aussi une présence des appuis par leur usage. Elle est l'indicateur d'une docilité aux normes qui montre l'engagement du sujet aux yeux des autres. Elle est aussi l'indicateur d'une inventivité du sujet quand celui-ci est empêché, soit par un manque de capacités du sujet³²⁰, soit d'un environnement qui n'est pas

seront consacrés : dans une revue canadienne et une française. J'assure, avec ma collègue Lisa Lefevre, la coordination du numéro de *Recherches et éducatons*. Ce HS, « la présence corporelle des enseignants, des formateurs et des entraîneurs. Caractéristiques et enjeux méthodologiques » sera publié en ligne fin 2022.

³¹⁸ Petitmengin C. (2006). « L'énaction comme expérience vécue ». *Intellectica*. 43, 85-92.

³¹⁹ Cornus S. & Marsault C. (2015), « L'observation de la présence dans des situations d'improvisation en danse. L'incertitude comme condition d'apprentissage. *Spirale- revue de recherches en Education*, 56. 49-63 ; Cornus S., Marsault C., & Burel N. (2015). « Présence et improvisation en danse : un cheminement incertain ». Dans N. Burel, *Corps & Méthodologies. Corps décrit-corps vécu-corps vivant*. Paris : L'Harmattan.

³²⁰ Lefèvre L. & Marsault C. (2021), « Les dégagements silencieux des adolescents obèses à l'épreuve des normes corporelles en Éducation physique », *SociologieS (en ligne)*. Cf. T2 pp37-46.

suffisamment capacitant³²¹, c'est-à-dire qui offre aux individus un pouvoir d'agir.

Le troisième renversement s'intéressera à la question de la saillance des appuis au-delà de leur signification collective. Comment les appuis de l'action prennent-ils sens à l'instant T pour le sujet ? La dernière étude³²² montre comment se construit une mise en ordre qui priorise les éléments à prendre en compte pour agir sur la situation et ne pas seulement la subir. Dans une professionnalité renouvelée visant plus une flexibilité de l'enseignant, l'analyse d'un dispositif de formation particulier permet de situer ailleurs la manière de fixer le déroulé de la situation. C'est par la mise en évidence d'une régularité dans la manière d'enquêter que se pense la construction de la situation à l'instant t.

4.1. La présence du danseur : les formes d'ancrage

Le travail réalisé avec Sabine Cornus porte sur l'apprentissage de la présence corporelle dans le cadre d'un cycle d'improvisation en danse. Il s'intéresse plus particulièrement aux conditions d'apparition de celle-ci, à partir de différentes formes d'incertitude. Ces études ont permis de clarifier cette notion de présence comme savoir d'expérience au présent. Elles prennent appui sur des cadres théoriques qui ne relèvent pas de la sociologie. Mais elles ont permis d'affiner la définition de la présence corporelle comme une forme d'expertise attendue, précisant le lien sujet/environnement au niveau micro-gestuel³²³.

L'objectif initial de ces études est d'améliorer la performance des danseurs. Celles-ci partent du constat que les étudiants de STAPS en danse sont souvent « absents de leur corps » alors même qu'ils sont des spécialistes sportifs³²⁴. Tout se passe comme si le sensible, et plus particulièrement le sensoriel, n'était pas mobilisé au cours de leur production corporelle en danse. Leur gestualité est désincarnée et manque de présence corporelle.

La présence est une compétence recherchée dans le cadre des productions artistiques en tant qu'engagement de soi³²⁵. Elle définit une expertise dans l'interprétation par la qualité du mouvement corporel, par le placement du regard, mais aussi en étant « *juste et précis dans*

³²¹ Lefevre L. & Marsault C. (2022) « Le rôle des objets comme appuis pour penser une situation capacitante » Dans *Recherches & éducations*. (en ligne). Cf. T2 pp27-36.

³²² Marsault C. & Lefevre L. (2022). « La présence corporelle des enseignants, un savoir professionnel à construire par le théâtre-forum ». Dans *Recherches & éducations*. (à paraître en ligne). Cf. T2 pp17-26.

³²³ Cornus S. & Marsault C. (2003). « Apprentissage, repenser l'EPS à partir de l'approche écologique ». *EP&S*, 302.

³²⁴ Cornus S., Marsault C. & Burel N. (2015). « Présence et improvisation en danse : un cheminement incertain ». Dans N. Burel, *Corps & Méthodologies. Corps décrit-corps vécu-corps vivant*. Paris : L'Harmattan.

³²⁵ Marsault C. & Cornus S. (2016). « De rire de à rire avec ». Dans *Corps et climat scolaire*. Dossier EP&S, 83.104-105

*l'espace, le temps et l'énergie du mouvement*³²⁶». Ces critères semblent cependant insuffisants pour rendre compte d'un mouvement qui doit être vécu du dedans. La danse est « *un acte extrêmement personnel qui demande une présence généreuse* »³²⁷. Celle-ci dépend de la capacité du danseur « *à se concentrer, à la fois sur lui-même et sur l'extérieur* »³²⁸. Cet engagement implique également une intention émotionnelle maîtrisée. La présence corporelle est ainsi définie comme une compétence attendue du danseur. Elle suppose d'oser « *être en scène* »³²⁹, d'être là. Elle consiste à « *s'engager émotionnellement en étant disponible à soi et aux autres* »³³⁰. La présence est donc un effet visible qui émerge à l'instant T de la situation³³¹. Effet reconnaissable et attendu par le spectateur, il est d'abord lié aux exigences culturelles de la danse. Toutefois, il est difficilement qualifiable par les spécialistes en danse. Disponibilité, fluidité et implication émotionnelle sont attendues lors des prestations dansées en plus de la justesse, de la précision et du placement gestuel. Ces différentes caractéristiques viennent compléter le panel des compétences exigées du danseur, notamment techniques et chorégraphiques. Que recouvre cette présence au-delà de cet ensemble disparate d'éléments susceptibles de caractériser la prestation du danseur en termes d'attentes du côté du spectateur ?

Les études portant sur la présence corporelle ont commencé par la recherche d'une meilleure performance en danse des étudiants en STAPS. Elles montrent l'intérêt d'une pratique de l'improvisation plutôt que de la composition qui favoriserait cet apprentissage de la présence³³². L'improvisation en danse nécessite en effet de tenir compte des aléas pour alimenter l'acte de création, produire un mouvement adéquat et pertinent à la situation artistique. En montrant que l'imprévu fait partie des conditions d'obtention de la présence, les études suivantes se sont donc intéressées à l'improvisation comme expérience artistique spécifique³³³ où le sensoriel permet un ancrage du mouvement dans l'environnement. En effet, l'acte de création se fait dans l'instant. « *Improviser, c'est être et faire dans l'ici et le maintenant, seul ou à plusieurs, sans rien vouloir ni prévoir à l'avance, mais ce n'est sans doute pas faire au hasard* »³³⁴. C'est donc une activité d'exploration³³⁵ de soi et de l'environnement. Pourtant, si

³²⁶Pérez T. & Thomas A. (2001). « La présence ». *EP&S*, 291. p16.

³²⁷ Ibid.

³²⁸ Ibid.

³²⁹Pérez T. & Thomas A. (2000). *Danser les arts*. Nantes : SCEREN-CRDP des Pays de Loire. p79.

³³⁰Ibid. p79.

³³¹Cornus S., Burel N. & Marsault C. (2015). Op Cit.

³³²Cornus S. & Marsault C. (2011). « Les modes d'entrée dans l'activité. Relation entre milieu culturel et milieu d'apprentissage ». *EP&S*, 345. 40-43.

³³³Le but de l'improvisation est de « *capturer de l'inattendu et de l'imprévisible* » ibid p42.

³³⁴Cadopi M. (2005). « La motricité du danseur : une approche cognitive », *Bulletin de Psychologie*, 58, 29-38.

³³⁵Effken J. & Kadar E. E. (2001) « Learning as progressive biasing of a random walk process : toward an ecology theory of exploratory learning » — *Ecological Psychology*, 13, 1-30.

la situation d'improvisation semble plus propice à l'émergence de cette présence corporelle, elle ne garantit pas son existence³³⁶. Le travail de l'improvisation en danse montre ainsi l'importance de l'imprévu pour faciliter la présence dans le cadre de l'expérience artistique.

Au-delà d'une définition culturelle et artistique, la définition d'une présence émergeant du comportement n'est pas sans rapport avec le cadre théorique servant aux études. En effet, celles-ci se sont intéressées à l'apparition de la présence à partir de l'approche écologique. Pour Gibson³³⁷, la connaissance provient de l'expérience, qui est considérée comme la capacité à s'engager dans des interactions significatives avec le monde³³⁸. Cette relation basée sur un couplage perception-action³³⁹ permet une meilleure justesse des mouvements en lien avec son environnement. Elle est abordée sous deux formes: celle de l'affordance comme étant le comportement permis par l'environnement en fonction de ses ressources propres, et celle de l'effectivité, comme étant la possibilité d'action dans une situation identifiée en fonction des dispositions du sujet³⁴⁰ et donc référées à ses potentialités³⁴¹. Le concept d'effectivité³⁴² permet d'établir les propriétés pertinentes de l'environnement à partir de la description des composantes du comportement engendré. La description de ce monde relationnel permet de dépasser l'opposition individu/contexte. La situation est non seulement appréhendable de façon rationnelle ou consciente, mais également saisie directement de façon sensible à partir d'éléments qui prennent sens dans l'action pratique.

L'intérêt d'étudier la présence à partir de ce modèle permet de dépasser l'opposition entre le dehors et le dedans de l'action rencontrée précédemment, en portant l'attention à l'instant T. Notre travail³⁴³ s'est donc intéressé à ce qui organise le mouvement du danseur, en confrontant sa présence du dehors (estimée par un observateur extérieur) et du dedans (son expérience vécue

³³⁶Cornus S. & Marsault C. (2014). « Improvisation en danse : un autre rapport au corps ». Dans Marsault C. & Cornus S. (2014). *Santé et EPS : un prétexte, des réalités*. Paris : L'harmattan.197-205.

³³⁷ Gibson J.J. (2014). *L'approche écologique de la perception visuelle*. Editions Dehors.

³³⁸ Placé au niveau infra ou préconscient de l'action, l'émergence du mouvement n'exclut en rien l'idée d'une action organisée produite par les interactions avec les objets. Pour Antony Chemero, les affordances devraient être considérées comme des relations normatives des systèmes organisme-environnement (Chemero A. (2009). *Radical embodied cognitive science*. MIT Press). Les « affordances sociales » posent aujourd'hui la question de la nature sociale de ces régularités.

³³⁹ Kugler P. & Turvey M. (1979). « Two metaphors for neural afference and efference ». *Behavioral and Brain Sciences*, 2, 2, 305-307.

³⁴⁰ Dans le cadre des théories écologiques, les dispositions constituent les caractéristiques morphologiques, les habiletés et les compétences du sujet. Sans nier leur caractère social et culturel, elles sont principalement abordées sous un sens fonctionnel, c'est-à-dire permettant à l'individu de réaliser la tâche demandée.

³⁴¹Turvey M.T., Shaw R.E., Reed E.S. & Mace W.M. (1981). « Ecological laws of perceiving and acting: In reply to Fodor and Pylyshyn ». *Cognition*, 9, 237-304.

³⁴² Turvey M.T. (1992). « Affordances and prospective control: an outline of the ontology ». *Ecological Psychology* 4 173–187.

³⁴³ Cornus S. & Marsault C. (2015). « L'observation de la présence dans des situations d'improvisation en danse. L'incertitude comme condition d'apprentissage ». *Spirale*, 56. 49-63. Cf. T2 101-109.

à partir de ce que le danseur pense, fait, voit et ressent à cet instant) autour des appuis utilisés pour agir. Ces appuis peuvent être corporels (son propre corps ou une partie de celui-ci), reposer sur les autres partenaires et/ou sur un élément de l'environnement (comme des objets, des signes, des lieux).

Différentes méthodologies ont déjà tenté de rendre compte de l'état de conscience du sujet agissant en les réinterrogeant après l'action, en les faisant travailler sur leur mémoire³⁴⁴. La méthodologie utilisée prend le parti de récolter les données dans l'instant présent. Elle repose sur l'arrêt de la prestation dansée à différents moments de la chorégraphie. Ces instants sont qualifiés par l'observateur comme présentant un état de présence corporelle ou au contraire un état de non-présence. Les données recueillies permettent de documenter l'expérience vécue par les sujets au moment où ils étaient présents en faisant correspondre l'effet observé de la présence et son état interne.

Les conditions d'émergence de la présence corporelle des danseurs

La présence est étudiée à partir de cinq critères repérés dans la littérature pour acter d'une présence. Les critères les plus souvent absents sont l'adaptation, la finition et la fluidité des mouvements alors que le tracé du corps dans l'espace et surtout le placement du regard sont quasiment toujours présents. En faisant correspondre l'observation externe et l'état interne que nous dévoile le sujet en action, notre étude montre que la présence se révèle dans l'intentionnalité des gestes donnée par le sujet et finalement en précise le sens.

L'intentionnalité du geste³⁴⁵ organise les sensations et les repères pris sur les autres, sur l'environnement et sur soi-même au présent. Les étudiants peu présents avancent avoir peu d'intention et ne donnent pas de repères particuliers. Mais ils restent aussi peu présents quand ils planifient leur geste à l'avance en particulier à partir de repères moteurs précisant ce que doivent faire leurs segments. Dans ce cas, le mouvement est précis, mais n'apparaît pas incarné. Les danseurs sont plus dans la planification que dans l'action³⁴⁶. Leur motricité semble fonctionner à vide. A l'inverse, lorsque le sujet a conscience de repères internes qui organisent sa motricité, il devient plus présent. Le plus haut degré de présence (les 5 critères) apparaît lors des interactions avec l'environnement et en particulier avec les autres partenaires. Les moments d'interaction avec les autres semblent plus favoriser

³⁴⁴Par exemple les méthodologies d'auto-confrontation simple et croisée.

³⁴⁵Une AFC a permis de rendre compte du poids des critères pesant le plus souvent sur la présence des danseurs.

³⁴⁶ Nous retrouvons cette critique de la rationalité par plan chez Lucie Suchman. (Suchman L. (1987). *Plans and situated actions: the problem of human/machine communication*. Cambridge: Cambridge University Press).

l'intentionnalité du mouvement dans l'instant que l'anticipation du mouvement suivant (planification). Ainsi, l'interaction permet un ancrage du mouvement dans la situation dans l'instant. Cependant l'analyse des données montrent que les interactions avec les autres ne sont pas toujours aussi favorables à la présence. Elles dépendent des types de ressentis perçus par le sujet dans la situation. La présence est optimale lorsque les ressentis relèvent des aspects perceptifs et cognitifs plutôt qu'affectif. En valorisant les ressentis, les interactions favorisent une présence à condition que la charge affective ne soit pas trop importante pour le sujet. C'est pourquoi l'intention émotionnelle est importante pour générer une présence en particulier lorsqu'il s'agit ici de « s'émouvoir pour émouvoir ³⁴⁷ ». Mais elle doit être maîtrisée au risque d'inhiber toute action. Ces critères qui définissent la présence d'un point de vue artistique et externe recouvrent un engagement corporel du sujet incluant son ressenti. Le mouvement devient action significative quand il s'ancre dans un contexte d'interaction avec soi, son environnement ou les autres en continuité avec un projet artistique³⁴⁸.

Ces enquêtes ont montré l'intérêt de cette notion de présence comme une forme de savoir différente des précédentes. En se posant la question des conditions qui favorisent l'apparition d'un comportement présent, elles introduisent le sens de l'action, à travers sa double définition de sensation et d'attribution de signification. La présence corporelle se définit comme une disponibilité à saisir des opportunités données par l'environnement pour maintenir la continuité de son projet artistique et l'enrichir. Cette disponibilité est sensorielle et émotionnelle plus que cognitive. Cette définition pose la première pierre pour la construction d'une présence corporelle professionnelle. A la fois située comme une expertise du danseur, cette présence est une forme d'engagement corporel qui prend appui sur différents ancrages : son corps, les autres et l'environnement. Abordée par l'importance accordée aux sensations lors des interactions, elle s'est d'abord définie comme une gradation des effets (plus ou moins présent) repérables à partir de critères objectivables et prédéfinis comme expertise du danseur (la présence comme incarnée) dans la littérature. Nos recherches ont toutefois permis de dépasser cette définition descriptive de la présence comme un effet observable du comportement du danseur-expert (point de vue externe) pour prendre le parti d'une expérience corporelle ancrée en termes d'appuis (point de vue interne). En prenant le parti d'entrer dans la recherche à partir d'un comportement attendu

³⁴⁷ Delga M., Flambard M-P., Le Pellec A., Noé N. & Pineau P. (1990). « Enseigner la danse en EPS ». *EP&S* 226.

³⁴⁸ Il peut d'ailleurs être en harmonie ou au contraire en rupture avec le déroulé attendu du projet artistique créant ainsi des effets chorégraphiques. Mais cette rupture même inattendue doit prendre sens au risque d'apparaître comme une maladresse.

pour en rechercher les conditions d'apparition, ces premières études sur la présence ont permis de poser autrement la question de présence, moins comme une caractéristique de jugement d'une expertise que comme un effet produit par l'engagement continu du sujet dans une situation qui se définit non seulement en cours d'action, mais également grâce à cette action elle-même. Le comportement observé est ainsi à la fois l'indicateur d'une potentialité du sujet rendue visible par sa mise en œuvre, et une possibilité de l'environnement offerte au sujet qui, parce qu'elle est accomplie, se donne à voir. Le danseur accepte de sortir de son « être seul » pour devenir un « être là ». L'intérêt porté aux appuis de l'action permet mieux comprendre le lien entre le sujet et son environnement en ne limitant pas les conditions aux seules conditions environnementales.

A revers, ces études permettent de clarifier ce que recouvre la présence, définie ici comme une compétence attendue du danseur et vécue différemment de son point de vue. Elles rendent compte de différentes formes d'ancrages du mouvement grâce à des éléments internes et externes au sujet. Ces éléments pris en compte au cours de son action sont des appuis pour agir. Même si ces éléments sont circonstanciels, leur prise en compte comme des appuis potentiels n'est pas liée au hasard. Elle relève d'une capacité attentionnelle pour les reconnaître comme pertinent. Les nouveaux éléments qui servent d'appuis doivent être perçus comme tels pour le sujet. La présence suppose une capacité d'écoute de l'environnement pour dégager ces éléments dans l'arrière-fond du contexte et les rendre saillants. Mais elle exige également de les transformer en appui pour agir dans la continuité du projet au risque de créer une rupture dans l'action (non-fluidité) ou même de produire une action inadaptée au contexte qui a évolué. Les appuis nécessaires à la continuité de l'action, avant d'être reconnaissable comme élément d'une situation déterminée doivent être visibles pour le sujet. Cette visibilité n'est pas seulement une caractéristique de l'élément. Elle appartient aussi au sujet.

La charge émotionnelle décuple cette « pré-attention » favorisant finalement une justesse³⁴⁹ du mouvement dansé. Au niveau micro-gestuel, la représentation du geste à accomplir est insuffisante. Les sujets n'ont pas nécessairement conscience de ces appuis qui leur permettent d'agir au moment présent même si ces ancrages apparaissent dans notre méthodologie grâce à la prise de conscience³⁵⁰ et grâce au discours des danseurs au moment de

³⁴⁹Dans ce cas, la justesse se définit d'un point de vue fonctionnel selon une définition psychologique, mais aussi d'un point de vue culturel comme un mouvement ajusté à la situation selon une définition sociale de la danse.

³⁵⁰Cette méthodologie repose sur la capacité de l'individu à mettre des mots sur son ressenti et à prendre conscience de ce qu'il ressent dans la continuité de l'action. Elle se heurte aux mêmes limites rencontrées dans le cas de l'auto-confrontation. Elle nécessite un individu éduqué pour rendre compte de ce qu'il vit, qui n'est pas toujours à un état de conscience. Certaines informations et les décisions qui en découlent sont furtives et peuvent être passées sous silence si elles ne sont pas repérées par le protocole. Toutefois en les stoppant en cours d'action, la méthodologie

l'arrêt. Ce que la présence recouvre, c'est donc un état interne ancré dans l'environnement et en même temps un environnement perçu dans une intentionnalité du geste à la fois fonctionnelle et culturelle. Elle apparaît de façon visible et consciente par le protocole expérimental mis en œuvre créant artificiellement de l'incertitude et exigeant une mise en mot du ressenti. L'interprétation corporelle de cette intentionnalité permet d'incarner le mouvement. Cette intentionnalité gestuelle qui relève d'un état infra ou préconscient³⁵¹ se différencie donc de l'intention du sujet qui est consciente et qui relève de ses motifs ou raisons d'agir. Si l'intention du danseur n'est pas prise en compte dans le modèle écologique, elle n'est pas pour autant niée puisqu'elle intervient dans la finalisation de son action. Elle ne relève donc pas du même niveau d'interprétation de l'action, mais surtout elle ne prend pas en considération le même rapport à sa temporalité³⁵². Si cette approche ne s'intéresse pas aux aspects sociaux et culturels, elle en renouvelle finalement le regard autour de l'intentionnalité du geste. Celle-ci ne relève plus seulement d'une volonté de l'individu (son intention), mais prend appui sur les possibilités offertes par le milieu dans lequel le geste se déroule. En effet, dans ce type d'approche, intériorité et extériorité sont plus difficiles à séparer que lorsqu'on parle du sujet et de son contexte. Ces études établissent autrement cette séparation³⁵³ entre d'un côté l'intention du sujet qui peut être étudiée à partir de ses représentations sociales, de ses motifs d'agir et de l'autre l'intentionnalité du mouvement qu'il donne à voir et qui ne relève pas nécessairement d'un niveau conscient.

Cette réflexion a également permis de définir la présence comme un état où l'intention du mouvement résulte d'un processus attentionnel continu. Elle prend appui sur une théorie qui met l'attention au centre de l'analyse. En s'intéressant aux conditions qui permettent au danseur d'incarner le mouvement pour manifester une présence corporelle, ces travaux ont permis de clarifier ce que recouvre la présence comme ancrage du mouvement dans l'environnement. La présence émergerait donc d'une situation qui se renouvelle instant par instant, une situation vivante définie à partir de différentes contraintes caractérisant l'individu et son environnement

ne fait pas appel à la mémoire de l'individu. Elle permet de capter à l'instant T une attention, un ressenti ou une intention même passagère.

³⁵¹ Ce niveau infra ou préconscient présuppose une non-conscience de ces appuis de la part du sujet quand il agit. Ces éléments apparaissent à la conscience de celui lorsque l'environnement (ici le protocole expérimental) l'y contraint. C'est le cas lorsque la situation présente une anomalie qui empêche le déroulement normal de l'action.

³⁵² L'intention du sujet donne une direction et un motif à l'action. Elle se déploie dans la durée de la situation. L'intentionnalité du mouvement donne sens à ce que fait le danseur à l'instant T pour un observateur extérieur. Les deux peuvent ne pas se correspondre et constituer une incompréhension de la part des co-présents à l'action. Cette non-compréhension de ses actions par les autres peut d'ailleurs être volontairement recherchée ou non.

³⁵³ Cette séparation dans la signification attribuée par le sujet à son action et ce qu'il donne à voir se retrouve au cœur de la sociologie de Goffman dans le concept de face.

de manière liée et réciproque. L'environnement n'est perçu qu'à travers ce que le sujet peut en faire à l'instant T. Il est considéré non comme une configuration d'éléments cadrant l'activité du sujet, mais comme un ensemble de potentialités d'actions repérables à partir des agissements différents des sujets. C'est la variété des actions du (ou des) sujet(s) qui permet de repérer ces potentialités qu'offre un environnement en termes d'effectivité. Par les affordances, la présence résulte d'une relation d'ordre entre action et environnement en termes de disponibilité du sujet pour saisir les potentialités de l'environnement repérables de façon immédiate (naturelle) sans nécessaire prise de conscience. Cette mise en ordre par l'usage privilégié de certains appuis parmi ceux potentiellement offerts par le contexte passe inaperçu dans l'ordinaire de la situation. Cet ordinaire est bien une mise en ordre invisible qui n'apparaît que lorsqu'il est perturbé par des éléments produisant une situation extra-ordinaire. Toutefois, le caractère extra-ordinaire de la situation est propre au sujet. La situation n'est donc ni complètement indépendante, ni complètement dépendante du sujet.

Ainsi ce détour théorique a permis de poser la question du savoir professionnel sous un nouveau jour. La présence définie comme une compétence attendue d'un plein engagement du professionnel³⁵⁴ s'avère finalement relever d'un effet observable au niveau gestuel, effet fluctuant à la fois du point de vue de la variation interindividuelle des comportements possibles dans une même situation et de la variabilité individuelle dans le déroulé même de cette situation. Cependant, ces théories laissent sous silence la manière dont se réalise l'attribution du sens de ces éléments qui semble intervenir de manière naturelle à l'occasion de situations habituelles pour le sujet car le sens peut être fixé sous la forme d'une situation stable et connue.

En montrant comment certains éléments servent d'appui pour ancrer le mouvement dans l'ici et maintenant du geste, ces études montrent l'intérêt de centrer l'analyse au niveau gestuel pour rendre compte d'une mise en ordre de l'action au quotidien par l'usage de certains appuis dans le déroulé de l'action. Elles n'expliquent cependant pas pourquoi certains éléments apparaissent saillants quand d'autres restent dans l'ombre de l'action. Jusqu'à présent, la situation prenait un sens global antérieurement à l'action (permettant une planification et une évaluation de sa mise en oeuvre) ou après coup (par un retour sur ce qui a été vécu ou sa justification). En rendant compte de formes d'appuis différents pour s'engager dans l'action,

³⁵⁴ Une « *forme pleine de présence* » désigne le caractère optimal du déroulement de la situation par une concentration attentionnelle et un engagement corporel dans la situation. « *Or, la multi-activité fait courir le risque de ne plus pouvoir être complètement présent ici et là maintenant, et pleinement engagé dans un cours d'action donné* » (Licoppe C. (2013). « Formes de la présence et circulations de l'expérience. De J.J. Rousseau au Quantified Self ». *Réseaux*, 6, 182, 21-55).

ces études questionnent autrement ce qui fait situation pour le sujet. Comme le montre Francis Chateauraynaud étudiant la présence corporelle des professionnels dans les situations à haut risque³⁵⁵, la saillance n'est pas à chercher seulement dans les gestes professionnels identifiés par la corporation. La maîtrise du métier dans des environnements fluctuant ne nécessite pas seulement des savoirs automatisés. Elle fait également appel à des gestes qui peuvent passer inaperçus ou sembler inutiles dans le quotidien des situations stabilisées (en partie ou complètement automatisées par exemple). Ne relevant pas directement d'un savoir-faire de l'action, ces micro-gestes participent cependant à l'action et à l'expertise professionnelle en permettant de maintenir l'individu en phase avec le contexte lorsque ce dernier peut être amené à changer. Ainsi la présence corporelle est observable dans certains gestes qui ne servent pas directement d'appui à l'action efficiente (au sens économique du terme), mais qui servent à maintenir une vigilance pour maintenir son efficacité (au sens de la pertinence par rapport au contexte). Au-delà de la capacité attentionnelle, c'est la prise en compte différentielle de la variation perçue qui transforme l'appui significatif en un repère pour agir. Ainsi Chateauraynaud conclue que « *le mode d'engagement de l'agent et le type de prise dont il dispose contiennent une forme de normativité qui n'est jamais totalement formalisée dans les règles ou les procédures écrites et qui est pourtant contraignante en pratique* »³⁵⁶. Ainsi, la définition de la présence comme « *un état de veille qui permet d'intégrer la nouveauté, l'étrangeté ou l'incongruité et de les faire travailler* » est proche de l'expertise des danseurs.

Ce nouveau regard porté sur le sujet prend le parti de se centrer sur l'action elle-même dans son déroulement pour en saisir les conditions de sa continuité. Ces études prenant appui sur l'approche écologique mettent en évidence la variabilité³⁵⁷ du comportement du sujet, y compris dans les environnements sans incertitude. Cette variabilité ne dépend pas seulement d'un contexte incertain et donc fluctuant, mais également d'une effectivité circonstancielle de l'individu pour maintenir la continuité de l'action. En s'intéressant aux variations plutôt qu'à la stabilité, c'est l'objectif du projet de recherche qui diffère des études présentées dans les parties précédentes. Le fait d'avoir une intention doit être dissocié de l'intentionnalité donnée à voir à travers son action. La situation ne s'organise pas autour d'une intention unifiée de bout en bout. Elle se construit dans le temps au cours de l'action menée selon une intention initiale qui évolue

³⁵⁵ Chateauraynaud F. (1997). « Vigilance et transformation. Présence corporelle et responsabilité dans la conduite des dispositifs techniques ». *Réseaux-communication-technologie-société*. 85, 101-127.

³⁵⁶ Chateauraynaud F. (1997). Op cit.

³⁵⁷ Cornus S. & Marsault C. (2014). « Enseigner l'EPS à partir de l'approche écologique : priorité à la variabilité ». M. Quidu, *Les Sciences du sport en mouvement tome II : Innovations théoriques en STAPS et implications pratiques en EPS*. Paris : L'Harmattan. 512-521.

en fonction de l'action elle-même et pas seulement en fonction d'éléments externes. Notre approche de la présence en situation dans cette partie se rapproche ainsi de celle de Christian Licoppe³⁵⁸. En tant qu'accomplissement pratique intelligible et observable de l'extérieur, la présence est aussi travaillée de l'intérieur. La traiter comme une manière d'habiter la situation dans son accomplissement pratique fait de la présence un phénomène émergent. Elle se concrétise par des transactions incessantes entre l'individu et son milieu. Elle permet de « combler le fossé entre l'expérience vécue et l'appréhension cognitive³⁵⁹ ». Cette vision vivante de la situation dépasse sa définition à partir des éléments qui la constituent du dehors pour intégrer ceux qui la font vivre du dedans. Elle donne corps aux éléments qui la constituent. En prenant le parti de la présence comme un engagement dans la situation visible aux yeux des autres, la situation suppose une intercompréhension de l'action qui interroge. En effet, ce qui fait événement du point de vue de l'observateur, comme marque visible de la présence, c'est un changement de mouvements qui ne relève pas seulement de la volonté du sujet, mais de sa définition préalable par l'observateur³⁶⁰. Si la fluidité et l'adéquation au contexte semblent plus souvent absentes de l'observation de la présence corporelle des danseurs, que se passe-t-il finalement du côté du sujet lui-même ? Est-il aussi absent de l'intérieur ?

4.2. L'engagement : les appuis dans la situation

Dans les formes de savoir étudiées précédemment, la situation définit un individu tenu de l'extérieur par sa position sociale, par ses rôles sociaux, par ses relations aux autres, à travers la notion de cadrage, de logique d'action ou d'organisation/structure sociale. Ainsi, la situation s'objective à partir d'éléments extérieurs à l'individu. En nous intéressant à la présence, c'est en retour la manière de définir la situation qui est posée. Etre en situation participe à définir la situation de l'intérieur, et pas seulement de l'extérieur comme si elle existait en soi, comme si elle pouvait s'objectiver indépendamment de celui qui la vit. En prenant le parti du sujet, la situation prend donc un sens différent.

³⁵⁸ Licoppe C. (2013). « Formes de la présence et circulations de l'expérience. De J.J. Rousseau au Quantified Self ». *Réseaux*, 6, 182, 21-55.

³⁵⁹ Chateauraynaud F. (1997). « Vigilance et transformation. Présence corporelle et responsabilité dans la conduite des dispositifs techniques ». *Réseaux-communication-technologie-société*. N°85, 101-127.

³⁶⁰ Pour Licoppe, si l'évocation ou la mise en texte de l'expérience est ordonnée et organisée par l'expérience elle-même, la manière d'habiter la situation dépend aujourd'hui également, à l'inverse des manières d'évoquer et de mettre en texte son expérience. En étudiant les personnes qui documentent leur vie en continue, il montre que la manière de documenter participe également à transformer l'expérience elle-même de la situation vécue. Nous pouvons ainsi penser que notre protocole qui demande aux étudiants de s'arrêter pour dire leur expérience participe aussi à structurer autrement l'expérience de l'improvisation dansée.

Le point de vue adopté ici est celui de l'intériorité du sujet, une intériorité qui n'est pas seulement abordée à partir de sa représentation ou de sa mémoire, mais qui prend en compte aussi sa subjectivité à partir de son intention, de son attention et de son ressenti.

Inscrite dans la continuité de l'expérience passée, la présence s'en différencie cependant, non seulement par la temporalité différente, mais surtout par l'intérêt porté à la situation au niveau des appuis que le sujet utilise pour coller au monde. Ce monde n'est pas seulement représenté ou évoqué dans des traces symbolisant la société comme le suppose la sociologie des supports³⁶¹, il est vécu et ressenti dans une intention et un mouvement. Ces appuis donnent à voir des relations au monde différentes colorant la situation d'un ressenti personnel singulier, situé dans le temps et dans l'espace. Cette bascule des supports aux appuis transforme le regard, d'un regard externe et a posteriori sur l'action en un regard interne au moment où le sujet agit.

En s'intéressant aux appuis, la présence n'est pas seulement une capacité à réagir dans l'instant aux sollicitations de l'environnement³⁶². Les appuis utilisés par les individus ne sont pas de simples informations sur l'environnement. La présence prend le parti de définir la situation entre l'agir et le subir, en intégrant les affects. Elle n'inclue pas seulement la part d'affectif et de ressenti du sujet à l'instant T, elle définit un rapport au monde différent de l'expérience passée, au sens où ces éléments affectent la situation, mais sont aussi affectés par les usages en cours et donc les usagers. Finalement ce qui caractérise la présence n'est pas tant un regard porté par le chercheur plus centré sur l'intériorité, mais une articulation entre extériorité et intériorité différente, visible dans la manière même de définir ce qui fait situation pour l'acteur lui-même. L'engagement se définit par des attentes réciproques entre le sujet et son environnement et assure un mode de continuité de la personne, d'un moment à l'autre, gagé par une relation avec l'environnement matériel³⁶³. Il est contraint par des règles, par un souci de coordination avec soi-même et les entités présentes dans l'environnement, ainsi que par les organisations ou les formes sociales³⁶⁴.

La théorie d'Albert Piette apporte un regard particulier sur la présence³⁶⁵. Cette anthropologie se focalise sur le ressenti de l'individu : quel effet cela fait d'exister, de vivre ici

³⁶¹ Martuccelli D. (2010). *La société singulariste*. Paris : Colin.

³⁶² Paintendre A., Schirrer M. & Andrieu B. (2019), « Développer des savoir-faire perceptifs en Éducation Physique et Sportive : analyse de l'activité d'élèves engagés dans une séquence d'enseignement de step », *Activités, Comprendre le travail des métiers adressé à autrui*, 16-1 (en ligne).

³⁶³ Thevenot L. (2019). « Ce qui engage : la sociologie des justifications, conventions et engagements, à la rencontre de la norme ». *La revue des droits de l'homme*. 16. (en ligne).

³⁶⁴ Grossetti M. (2004). *Sociologie de l'imprévisible. Dynamique de l'activité et des formes sociales*. Paris : PUF.

³⁶⁵ Piette A. (1998). « De la distance au rôle au mode mineur de la réalité : contribution à la sociologie de l'interaction ». *Social science information*. 37, 2, 275-297.

et maintenant ? Ces éléments constituent l'existence de l'homme ; ils permettent de considérer l'homme dans sa singularité. L'individu existe par une « *présence complexe d'actions, de ressentis, de traces visibles ou moins visibles de trajectoires, de pensées diverses et de gestes mineurs, tout cela se mélangeant, se modifiant et se nuancant* »³⁶⁶. En effet, la manifestation de son engagement se déploie de façon inégale³⁶⁷ au cours d'une situation.

A travers les concepts de docilité et de reposité, Piette étudie les rapports aux normes des individus entre engagement et désengagement. La docilité est un mode d'agir qui prend appui sur les éléments partagés en particulier les règles et les normes établies, mais aussi les objets dans leur usage reconnu, faisant correspondre l'action à des attentes externes. La reposité permet au contraire de comprendre comment les individus parviennent à rester engagés dans une situation contraignante. Le mode mineur de la réalité³⁶⁸ offre la possibilité de repérer la capacité des sujets à s'émanciper, i.e. à échapper de la situation dominante. En étudiant la variété des appuis grâce auxquels une personne affronte l'hétérogénéité de la situation, l'intérêt de la théorie est de repérer les variations novatrices des individus vivant des expériences similaires, dans la manière de composer avec les appuis pour produire un sens social pour eux. Ce regard qui se focalise sur la singularité du sujet permet de rendre compte de formes de désengagement qu'opèrent les sujets « atypiques », c'est-à-dire ceux qui ne correspondent pas aux attentes et qui se retrouvent dans des situations qu'ils considèrent intenable pour eux. Comme le dit Piette « *au pire du conflit, de l'étrangeté, de l'angoisse, de la rupture, l'homme trouve des formes de repos*³⁶⁹ ».

En adoptant le point de vue de l'élève en surpoids³⁷⁰, l'étude se focalise sur leur singularité, comme une inventivité du sujet pour construire une situation tenable pour lui. Les études précédentes portant sur ce type d'élèves mesuraient leur engagement à partir d'un regard externe sur leur comportement, jugeant de l'écart entre ce qui est attendu et ce qui est réalisé. Elles s'attachaient à caractériser leur pratique pour en analyser les bénéfices ou les freins³⁷¹ ou encore les obstacles à l'engagement³⁷². L'approche développée dans la thèse de Lisa Lefevre

³⁶⁶ Piette A. (2014). *Contre le relationnisme. Lettre aux anthropologues*. Le Bord de l'eau. p52.

³⁶⁷ Piette A. (1992). « Mode mineur de la réalité et réflexivité diffuse : contribution à une anthropologie de la critique ». *Social science information*, 31, 3, 551-561.

³⁶⁸ Piette A. (2013). « Au cœur de l'activité, au plus près de la présence ». *Réseaux*, 6, 6, 57-88.

³⁶⁹ Piette A. (2016). « Reposité ». Dans P. Zawieja, *Dictionnaire de la fatigue*. Genève : Librairie. 723-726.

³⁷⁰ Lefevre L. & Marsault C. (2021). « Les désengagements silencieux des adolescents obèses à l'épreuve des normes corporelles en Éducation physique et sportive ». *SociologieS*. (en ligne). Cf. T2 pp 37-46.

³⁷¹ Langlois J., Omorou A., Vuillemin A., Lecomte E. & Briançon S. (2016). « Participation d'adolescents en surpoids de milieu défavorisé à une intervention de promotion de l'activité physique à l'école ». *Santé Publique*, HS, 135-139.

³⁷² Marcellini A., Pereira E., Rodhain A. & Ferez S. (2016). « Rapport au corps et engagement dans les activités physiques chez les personnes en situation d'obésité ». *Santé publique*. HS, 1, 117-125.

aborde l'action de l'individu à partir d'indicateurs descriptifs sans préjuger du sens donné aux éléments utilisés. Il s'agit ici de rendre compte d'une action pour repérer les appuis corporels (tonus, poids, regard, partie du corps), relationnels (contact, communication orale, proximité), matériels (type d'objets) mais aussi spatiaux (orientations, hauteurs, distance sociale, trajets) et temporels (durée, silence, accélération, suspension) en utilisant une écriture chorégraphique du geste. Le sens donné à ces appuis est reconstruit à partir des entretiens de l'élève et de son entourage qui éclairent non seulement les expériences corporelles antérieures, mais aussi les intentions et le vécu de l'élève au cours des situations.

Les formes de dégagement observées témoignent que la performance physique et la dépense énergétique restent les préoccupations centrales des enseignants d'EPS. Les élèves ne remettent pas en cause ces attendus normatifs, mais rendent compte d'une normativité possible. L'intérêt porté à l'atypie des sujets met en lumière une autre forme de rapport aux normes. Le sujet prend une part active dans la normalisation du comportement³⁷³. Cette posture théorique permet de rabattre la norme au rang d'appui dans la situation et non d'organisateur contraignant de la situation. Leur utilisation comme appui rend compte de la docilité du sujet. Mais leur usage spécifique permet de penser autrement la normativité, pas seulement comme un écart acceptable à la norme. L'étude de l'engagement de ces sujets, dont les ressources ne leur permettent pas de correspondre facilement aux attendus, rend visible un autre rapport aux normes dans les situations non familières et permet d'éclairer en retour ce qui fait la familiarité de la situation.

Ce que l'enquête ethnographique montre, c'est que mis dans des situations pédagogiques semblables, ces élèves rendent compte d'expériences vécues comme difficiles ayant un lien avec leur surpoids. Mais chaque élève ne vit pas de la même façon cette expérience. Même s'il partage des difficultés et un ressenti semblables, et s'il prend appui sur certains éléments communs, il construit différemment la situation grâce à un maillage normatif ou un enchaînement de normes qui lui permet de faire fluctuer son engagement pour tenir dans la situation. Ce faisant il tient la situation et ne la subit pas complètement. Il peut être reconnu comme engagé et même docile lorsqu'il partage les appuis conventionnels, c'est-à-dire les appuis dont le sens et l'usage sont partagés par tous ceux qui participent à la situation. Mais il

³⁷³Cette étude révèle également les limites de l'analyse des normes dans l'observation du comportement normal à partir du faire. Ce que montre l'inaction dans le cas de ces élèves en surpoids ne révèle en rien leur désengagement. L'inaction observable de l'extérieur ne prend pas en compte l'existence d'un agir du sujet pour s'acquitter au mieux de la situation. Ne rien faire, c'est faire exister, par un comportement de survie tétanisant, une autre manière d'être présent et de s'acquitter d'une situation définie en dehors d'eux.

régule aussi son activité en fonction de ses valeurs et de ses expériences antérieures, celles-ci modifient sa perception de la situation à partir des éléments qui la constituent. En retour, par l'usage de ces appuis, il a le pouvoir de faire vivre les significations à travers des appuis, signes des normes en jeu. L'engagement des élèves s'inscrit dans des contextes éducatifs plus ou moins contrôlant offrant des appuis différents. Cependant la manière dont chaque élève vit la situation dépend des appuis que celui-ci privilégie. Ces derniers prennent sens dans un cadre ici éducatif particulier, mais aussi dans une continuité personnelle que nous aborderons au regard de son passé.

Dans le cadre scolaire, les élèves adoptent la plupart du temps des formes silencieuses de dégageant qui ne viennent pas perturber le déroulement de la situation. Ce qui rend leur observation souvent difficile. Les élèves trouvent des opportunités pour redéfinir une place, une action et une temporalité des situations qui les préservent.

Les appuis mobilisés par les élèves en surpoids en EPS

Les placements et les déplacements des élèves peuvent apparaître anodins, mais rendent compte de la puissance du regard des autres dans les situations. Les déplacements révèlent une maîtrise de la dimension spatio-relationnelle de la situation pour éviter les regards, rechercher la bonne place pour conserver une assurance affective et identifier les espaces les plus économiques en prenant appui sur les autres.

Dans leurs formes et leurs usages, règles, repères et objets allègent un engagement énergétique attendu dans la situation. Ils convoquent également une dimension sécuritaire autour de l'équilibre corporel (évitant chutes et blessures), mais aussi affective (ne pas se retrouver au centre des attentions). La fluidité gestuelle est un appui essentiel pour se tenir dans des situations où les accélérations, les déséquilibres sont plus difficiles à maîtriser. Les élèves priorisent les repères corporels externes, malgré une invitation à ressentir les gestes. La faiblesse des repères internes mobilisés pose des difficultés pour contrôler leur motricité, en particulier lorsque le corps prend de la vitesse. L'accès à l'intimité corporelle comme le tonus musculaire est difficile pour ces adolescents. La chaleur, la sudation ou les difficultés respiratoires interviennent pour moduler leur engagement corporel.

L'observation des comportements met enfin à jour les manières singulières de gérer le temps pour se dégager des impositions normatives, surtout énergétiques. L'engagement des élèves privilégie les aspects techniques et tactiques du jeu ou les outils technologiques pour éviter l'investissement corporel énergétique. La mobilisation de son corps conduit à une

temporalité singulière, l'obligeant à ralentir son geste pour en garder le contrôle. En jouant sur le temps, ces élèves gardent un certain contrôle du temps institué en particulier du rythme imposé. En faisant vivre autrement les normes qui s'imposent à eux, ces dégagements révèlent non seulement leur singularité, mais aussi la richesse de leur expérience par leur pouvoir créatif.

L'étude sur l'engagement des élèves en surpoids en EPS permet de comprendre le jeu permanent de visibilité et d'invisibilité de soi qu'opère sans cesse l'adolescent pour rester engagé. Pour amortir des situations jugées contraignantes pour l'élève d'un point de vue énergétique et social, l'adolescent manipule les codes scolaires, corporels et relationnels. Ce faisant, il montre sa façon personnelle d'être présent, tout en révélant une forme d'engagement. En mixant différents appuis et en modifiant leur usage, il ne fait pas que subir la situation, il participe à la définir de façon acceptable pour lui. Lorsque celle-ci paraît trop insupportable, il s'en dégage un instant ou définitivement.

Ainsi, ce qu'interroge cette théorie, ce n'est pas tant de penser la situation dans sa typicité, mais de la penser autrement. C'est le cas des sujets qui ne peuvent s'inscrire dans cette typicité commune aux autres qu'au prix d'un travail inventif sur les appuis qui leur permettent d'être engagé (ou d'apparaître comme l'étant) sans toutefois l'être totalement. L'intérêt porté aux appuis permet ainsi de penser la conformité à la situation autrement. Le modèle théorique de Piette est intéressant pour traiter l'étrangeté au monde que ressentent les individus qui ne correspondent pas aux attentes produites par les autres, ici portées par l'enseignant mais aussi par les camarades.

La présence singulière de l'individu permet de repérer, en analysant la toile de fond signifiante pour agir, les éléments éclairant ou restant dans l'obscurité, ceux qui font signes pour lui. Le fait que ces élèves prennent appui, et les reconnaissent comme des signes, participe à la construction de ces normes. Celles-ci se révèlent comme une attente commune, par leur fréquence d'usage. Mais cet usage partagé ne doit pas cacher aussi l'inventivité du sujet quant à leur utilisation. En confrontation des singularités au regard des cadres normatifs pour lequel ils s'en détachent, il est alors possible de repérer à la fois ce qui est rendu visible ou ignoré de l'individu dans ce qui constitue la toile de fond de son action. Il n'agit pas seulement par rapport à la situation, en termes d'attentes normatives, il agit, à partir de la construction d'un arrière-fond personnel qui donne du contexte, une situation suffisamment identifiable pour agir. Ce que l'étude montre c'est que, pour ces élèves présents en EPS, leur engagement même relatif révèle

une connaissance des codes et des règles du jeu pédagogique.

Cette étude modifie ainsi l'approche normative comme cadre de l'action. L'individu ne se situe pas face aux normes, mais prend appui sur certaines d'entre elles pour agir de manière conforme dans la situation. Cette conformité se définit comme une docilité. Les normes sont des appuis parmi d'autres pour permettre au sujet d'exister pour les autres dans la situation. Les règles cadrent l'organisation de la situation, mais elles se manifestent sous les indices qui mettent en ordre la situation en lui donnant un sens.

Ainsi, la pertinence de l'action ne s'arrête pas à sa conformité. Elle intègre les éléments rendant visibles une docilité aux normes et aux valeurs partagés. Elle relève également d'une pertinence par rapport à soi, facilitant la continuité de son être³⁷⁴. Invoquer un dégage­ment permet de penser une part active et plus seulement subie dans la normalisation de son comportement. Le dégage­ment se présente comme la capacité d'un individu à agir dans une situation donnée, en produisant une manière singulière de mettre en forme, par un usage personnel, des objets, des relations, des règles et des repères reconnus par tous. Ainsi en prenant appui sur une méthodologie ethnographique focalisant sur l'être dans son existence au présent, ce travail permet de penser autrement la place des normes dans l'agir dans une définition de la situation transférée du côté du sujet³⁷⁵.

Ce travail portant sur des sujets atypiques s'inscrit également dans une sociologie du handicap qui considère que le handicap n'est pas une propriété de l'individu, mais qu'il se déploie à l'occasion de situations particulières. La sociologie a fait basculer le handicap du côté de la situation par rapport à un regard médical qui attribuait celui-ci à la personne comme une caractéristique personnelle. Pour la sociologie du handicap, ce sont les situations qui rendent visibles, car problématiques, cette caractéristique, soit dans son aspect fonctionnel (impossibilité de faire), soit dans son aspect représentationnel (lié à un jugement particulier). La situation de handicap s'inscrit dans une conception écologique présupposant que le handicap résulte des possibilités ou impossibilités de la personne offertes par un contexte. Le handicap est donc bien un effet observable dans l'action entre une caractéristique corporelle (ou mentale)

³⁷⁴Cette continuité peut être perçue de l'extérieur comme des traits de personnalité qui résultent d'un rapport au monde singulier. Dans l'étude, les élèves sont successivement qualifiés par leur enseignant comme docile, sérieux ou encore rebelle, bavard ou bagarreur.

³⁷⁵L'identité de la personne n'est « pas seulement caractérisée, mais composée à partir d'engagements multiples dont le feuilletage confère une consistance dynamique à la personne ». (Boltanski L., Dosse F., Pharo P., Quéré L., Thévenot L., Foessel M. & Hartog F. (2006). « L'effet Ricoeur dans les sciences humaines ». *Esprit, La pensée Ricoeur*. 43-68). Elle ne se réduit pas à son identification sociale comme appartenant à une catégorie déterminée (sexe, âge, profession...).

du sujet et un contexte particulier.

Mais contrairement aux autres études qui visent à comprendre les conditions sociales qui créent cette situation particulière, et qui font finalement exister le handicap³⁷⁶, cette étude s'en différencie. Elle ne s'inscrit pas dans une volonté de dévoiler les conditions sociales qui font exister le handicap comme une inégalité sociale dont seraient victimes ces personnes. Elle s'intéresse à la manière particulière dont celles-ci essaient de s'engager dans une situation qui ne leur est pas favorable, en termes d'accessibilité différente des appuis. En effet, si l'entrée par une caractéristique morphologique de l'individu laisse croire à une identification différente de celui-ci comme un sujet atypique, notre travail s'intéresse moins à ce (ou ceux) qui le qualifie comme différent. Cette différence³⁷⁷ nous intéresse dans ce qu'elle permet de rendre visible, d'un point de vue social, la manière de définir ce qui fait situation.

Par conséquent, ce regard n'est pas porté sur l'environnement comme déterminant du comportement (y compris empêché). Il porte sur l'environnement que l'individu considère pour agir à partir des appuis qu'il utilise. De fait, le handicap n'est ni la situation, ni une propriété du sujet. La situation le fait apparaître, le rend visible, mais la situation ne le fait pas exister. Le handicap apparaît à travers les critères d'observation et de jugement de la prestation du sujet. C'est à l'aune de ces critères que son comportement est rendu conforme, normal, adéquat ou non. C'est à la fois dans la manière de juger du comportement comme typique ou atypique que se joue une partie des situations. Parler de la singularité³⁷⁸ en y cherchant la part d'inventivité du sujet, c'est penser la normativité au sens de Canguilhem, mais pas seulement, en interprétant la norme comme une frontière floue entre le conforme et le non conforme. Ces études permettent de comprendre la pertinence de la situation autrement, par des mises en forme personnelles de la situation autorisant des comportements différemment acceptables pour soi et les autres³⁷⁹. En étudiant les façons d'être des individus dans des situations qui leur sont

³⁷⁶ Le handicap se définit comparativement comme une absence par rapport à une présence, absence qui évolue à partir de la caractérisation de la personne (déficience) à celle de l'environnement (inaccessibilité), de l'action possible (incapacité) ou en termes d'apprentissage (obstacle).

³⁷⁷ Qui est notre présupposé initial se présentant comme un existant différentiel. En effet, il existe des élèves en surpoids que le monde médical définit comme tel de manière précise. En EPS, cette caractéristique est visible et semble poser un problème à la fois aux enseignants dans leur métier et aux élèves. C'est la nature des appuis utilisés pour régler les problèmes construits par les acteurs qui nous a intéressés.

³⁷⁸ Les études centrées sur les inaptitudes détournent finalement l'attention sur la singularité de l'individu et non sur le système normatif qui le singularise. A l'inverse les études portant sur l'analyse des situations de handicap mettent en évidence les représentations sociales qui pèsent sur le sujet différent des autres. Elles déplacent le regard porté sur le sujet vers le contexte. Nos études apportent des éléments permettant d'éclairer autrement l'accessibilité, par l'étude de leurs usages en situation.

³⁷⁹ Ce regard renouvelé, nous semble-t-il, la sociologie du handicap, par un retour accordé au sujet dans sa singularité qui n'est pas qu'une particularité. Cette singularité d'être s'inscrit à la fois dans une identification partagée tout en reconnaissant sa particularité comme manière d'être, dans la continuité de soi et avec les autres.

étrangères, nous interrogeons la définition de la situation posée par les études sur le handicap de façon différente. Mais au-delà ce qui nous intéresse c'est de penser la situation y compris pour ceux pour qui la docilité est plus fréquente.

Ainsi, l'atypie des sujets (porteur de stigmates³⁸⁰ ou déviant³⁸¹) permet de repérer ce qui est considéré comme typique en tant que norme attendue. Si cette démarche qui vise à mettre en évidence certaines circonstances défavorables qui font mal vivre les individus aux caractéristiques singulières, elle limite leur expérience à des empêchements ou des contraintes. C'est en définissant la typicité de la situation que les sujets sont jugés comme atypiques³⁸².

En prenant le parti de se centrer sur les appuis comme des ancrages, plutôt que comme des signes du cadre, nous posons la question des signes autrement. De quoi sont-ils les signes pour le sujet ?

Or l'étude sur les élèves en surpoids montre que les appuis utilisés sont bien des signes, mais dont le sens du signifiant (ce qu'il peut signifier pour tous, ou en soi) ne correspondant pas toujours au signifié (ce que le sujet lui donne comme sens dans son usage spécifique). Ce qui confère à certains éléments un sens à la fois partagé par son usage, tout en étant particulier dans sa fonction à l'instant t. Ces appuis-signes (de règles conventionnelles ou institutionnelles et/ou repères pour agir) sont plus ou moins présents ou visibles pour un sujet au cours de son action. Ils ne font pas nécessairement système comme le suggère les conventionnalistes. Ils sont présents par leurs effets³⁸³ sur l'action ou le comportement du sujet.

En étudiant les environnements capacitant à partir de l'étude des élèves en surpoids³⁸⁴, notre analyse montre que le sens de la situation du point de vue des appuis n'est pas aussi partagé que le suppose Goffman. Le partage de la signification collective repose sur l'emploi et donc la reconnaissance de certains éléments. Si ces éléments font système, ce n'est pas nécessairement un système collectif en tant que tel, qu'une mise en système réalisée par le sujet pour faire tenir la situation à l'instant t, et donc pour faire la situation pour lui. Certains appuis restent dans le cadre d'un usage personnel, mais pour autant être essentiel pour tenir. En documentant les usages des objets, nous avons interrogé l'idée d'équipement de l'objet³⁸⁵. L'équipement

³⁸⁰Goffman E. (1975). *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*. Paris : Minuit.

³⁸¹Goffman E. (1968). *Asiles. Etudes sur la condition sociale des malades mentaux*. Paris : Minuit.

³⁸² Ervin Goffman s'intéresse dans « Stigmates » à l'atypie des sujets, montrant le décalage entre l'expérience du faire et l'expérience des pensées atypiques, dans la difficulté à faire face à la situation.

³⁸³ Parmi ces effets, nous pouvons y inclure les effets d'institution par exemple.

³⁸⁴ Lefevre L. & Marsault C. (2022). « Le rôle des objets comme appuis pour penser une situation capacitante ». *Recherches et éducations*, (en ligne). Cf. T2 pp27-36.

³⁸⁵ Vinck D. & Jeantet A. (1995). « Mediating and commissioning objects in the sociotechnical process of product design: a conceptual approach ». Dans D. Mac Lean, P. Saviotti & D. Vinck, *Designs, networks and stratégies*,

nécessaire à l'objet pour que celui-ci devienne un appui s'entend dans sa dimension symbolique donnée sur son usage normal par le sujet³⁸⁶. L'objet apparaît comme un marqueur spatial, temporel, opérateur de changement, de cadrage et d'orientation des points de vue et de l'action. En cartographiant la situation par l'agir du sujet, cette analyse documente la façon dont la personne construit la situation à partir d'un sens commun valable et d'une expérience singulière viable. Ces marqueurs manifestent le travail normatif de l'élève qui dépasse une simple adaptation de la situation à leur caractéristique morphologique. Ils signalent la part active de l'élève dans la production de la situation. L'identification du moment où l'élève parvient à conjuguer les dimensions viables et valables nous semble une piste intéressante pour comprendre ce qu'est une situation capacitante.

Les environnements pédagogiques regorgent d'objets sportifs dont les usages conventionnels peuvent enfermer certains élèves dans des situations problématiques au risque de les contraindre à se désengager. Observer comment ces élèves sont capables de tirer le meilleur parti de ces objets permet de comprendre les normes en jeu qui dépassent les attendus en EPS. Ces stratégies sont porteuses de sens pour les élèves et développent une capacité à s'intégrer. Mais ce n'est pas suffisant. La situation ne peut se limiter à la dimension valable, normative. Elle prend en compte sa viabilité. Elle devient capacitante si l'environnement comporte des objets offrant une opportunité d'agir pour tous. C'est une des tâches de l'enseignant. Par une conversion du regard de la part de l'observateur, l'objet peut être considéré comme un levier pour voir l'activité de l'élève, de manière positive et non lacunaire. Cette conversion porte non seulement sur la singularité du sujet par rapport à une norme prédéfinie, mais aussi sur l'interprétation de la situation telle qu'il la vit.

Ainsi la question de la mise en forme de la situation et de sa mise en ordre dans l'ordinaire du quotidien n'est pas seulement donnée par un cadre de l'expérience que l'étrangeté vient bousculer, par la présence d'un élément non prévu. Ici l'étrangeté n'est pas liée à un événement extérieur ou interne comme nous l'avons étudié dans la partie précédente sur l'expérience. Certes, liée à la personne, c'est la façon de faire la situation qui pose un problème au sujet. Ce sentiment de non-familiarité avec la situation n'a rien de nouveau pour ce sujet. L'individu n'a pas réglé l'adéquation entre la toile de fond et l'arrière-fond de la situation. Ce décalage rend, soit la situation étrangère pour ce sujet, soit l'action étrange ou inappropriée

Directorate Général Science, R&D, Sociale Sciences, 2, 111-129.

³⁸⁶ Vinck D. (2009). « De l'objet intermédiaire à l'objet frontière. Vers la prise en compte du travail d'équipement ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 1, 4, 51-72.

pour l'autre. L'intérêt d'aborder l'interaction à travers la mise en scène de ses actions rend compte d'une différence entre le réel de la situation (la toile de fond) et la manière de définir la situation pour l'individu (l'arrière-fond significatif pour lui)³⁸⁷. L'intérêt porté aux appuis permet de repérer d'autres possibles de la situation, de voir les alternatives ou comme le dit Yves Clot, de différencier l'activité réelle du réel de l'activité en explorant d'autres possibilités qu'offrirait la toile de fond³⁸⁸.

En pensant la situation en train de se faire à l'instant t, et non comme une séquentialisation de la vie en situations normalisant les actions, cette focalisation en direct permet aussi de ne pas partir de définitions préconstruites de la situation pour mieux se laisser étonner par la présence humaine dans des séquences d'action vécues comme des moments particuliers. Cette richesse d'appuis utilisés par certains individus qui finalement « s'en sortent malgré tout », permet d'éclairer une accessibilité plus ouverte à la situation. En étudiant les appuis sous la forme d'humains et d'objets, ce travail s'inscrit dans une sociologie des supports dont Danilo Martuccelli³⁸⁹ pose la question de leur fonction dans l'agir. Nous redonnons une place au sujet dans son rapport singulier au monde et pas seulement particulier³⁹⁰.

Ainsi en prenant le parti des appuis, nous avons montré combien la situation est un concept difficile à tenir. Elle se caractérise différemment selon les cadres théoriques qui l'emploient. Elle est au cœur d'un questionnement non seulement sociologique, mais aussi épistémologique autour des liens entre trois manières d'être qui se présentent dans l'étude de l'expérience, de la présence et de l'existence. La situation est d'abord liée à l'expérience. Pour Quéré³⁹¹, la sortie de la situation est une sortie de l'expérience. La situation n'est donc pas extérieure à soi, elle est intérieure. Une personne n'est pas un simple « *traiteur de la situation puisqu'il la génère en partie* »³⁹². L'expérience est le plus souvent analysée comme une « *expérience avec* », ce qui incite au filtrage des éléments partagés avec les autres personnes. En décrivant les situations comme des moments particuliers, la phénoménographie³⁹³ est la

³⁸⁷ Nizet J. & Rigaux N. (2005). *La sociologie d'Ervin Goffman*. Paris : La découverte.

³⁸⁸ Clot Y. (2011). « Théorie en clinique de l'activité ». Dans Maggi B. *Interpréter l'agir un défi théorique*. Paris : PUF. 17-39.

³⁸⁹ Martuccelli D. (2010). *La société singulariste*. Paris : Colin.

³⁹⁰ La singularité se différencie de la particularité dans ce qu'elle est vécue en propre. Mais le propre de cette expérience n'est repérable que par rapport à ce qui est partagé.

³⁹¹ Quéré L. (1997). « La situation toujours négligée ». *Réseaux* 85, 5. 163-192.

³⁹² Mascistra D. (2017). « La compétence : entre le savoir agir et l'agir réel. Perspective de l'enaction ». *Ethique publique*, 19, 1. (en ligne).

³⁹³ Piette A. (2012). « Quand croire c'est faire et un peu plus. » Dans Aubin-Boltanski E., Lamine A.-S. et Luca N, *Croire en actes*, Paris : L'Harmattan.

description d'une « expérience de », « dont le volume d'être présent est plus que cette expérience, précédée, entourée et suivie d'autres choses ». La présence est d'abord une « expérience de ». Dans cette enquête que l'étrangeté de la situation oblige, ce sont les éléments signifiants pour agir associés à une expérience particulière, qui deviennent des éléments saillants et donc visibles à l'instant présent pour un individu³⁹⁴. La présence singulière de l'individu dans un contexte particulier permet de repérer, en analysant l'arrière-fond signifiant pour agir, les éléments éclairant ou restant dans l'obscurité. Toutefois, la présence n'est pas l'existence. La manifestation de la présence se déploie de façon inégale en fonction des médiations utilisées que sont les appuis. Les éléments constituant la toile de fond peuvent rester dans l'ombre de l'action, rester à l'état de détail non signifiant selon un mode relâché ou devenir saillant impliquant sa prise en compte indispensable dans le déroulé de l'action. La prise en compte de ces saillances qui rend le comportement non seulement conforme, mais aussi pertinent car adéquat au contexte, n'est pas dépendant de leur signification.

Ainsi la disponibilité est un état dans lequel le sujet n'est pas dans la nécessité de traiter l'information systématiquement de façon anticipée, comme l'indice d'une situation déterminée. C'est la possibilité de prendre appui ou non sur certains éléments afin de composer ses formes d'engagement de façon variée par des appuis diversifiés. La pertinence de l'action à la situation est aussi la possibilité de modifier la situation (ou le sens que doit prendre la situation) en modifiant les appuis ou leur usage à titre personnel.

4.3. Être présent : le travail des leviers de la communication

Interrogeant la manière dont certains appuis prennent sens au cours de la situation, cette dernière étude porte sur un dispositif de formation visant à améliorer la présence corporelle des enseignants à partir du théâtre-forum. Ce dispositif de formation offre la possibilité aux enseignants encore en formation de revivre une situation vécue dans le cadre professionnel dont le déroulement s'est déployé de manière insatisfaisante pour eux. Il met en évidence l'importance d'agir sur les leviers de la communication verbale et non verbale pour en modifier le déroulé. Cette étude³⁹⁵ poursuit l'analyse de la présence corporelle à travers les appuis. Ici la situation et les appuis sont prédéfinis. La situation insatisfaisante proposée par un formé sert de script pour les saynètes qui seront joués. Les appuis étudiés sont les leviers de

³⁹⁴ La manière dont nous abordons la sociologie des supports s'inscrit également dans les théories des saillances et celles de l'incongruité que nous serons amenées à développer par la suite. La signification attribuée n'est pas la saillance tout comme l'incongruité ne provient pas nécessairement de la non-signification, bien au contraire.

³⁹⁵Marsault C. & Lefevre L. (2022). « La présence corporelle des enseignants : un savoir professionnel à construire par le théâtre-forum ». *Recherches et éducations*, (à paraître en ligne). Cf. T2 pp17-26.

communication utilisés par l'enseignant au cours de la situation jouée et débattue. Il s'agit de comprendre, à travers leur usage comment ces leviers sont mobilisés dans les interactions et rendent l'enseignant plus présent.

Dans cette étude, nous avons considéré la présence corporelle de l'enseignant comme une forme de savoir à développer pour améliorer la communication. Elle fait référence à un agir qui permet à l'enseignant de mieux communiquer à partir d'un ensemble de gestes professionnels³⁹⁶. Considéré comme outil de communication, le corps du professionnel fait l'objet d'une formation spécifique³⁹⁷ qui relève d'une prestance attendue de sa part. Cette contenance corporelle par l'emploi de gestes significatifs exprime une attitude³⁹⁸, révélatrice d'une éthique professionnelle. Celle-ci peut être considérée comme un ensemble de dispositions incorporées par l'expérience³⁹⁹ qui permet à l'enseignant expérimenté d'agir de façon pertinente dans des situations variées. Elle dépasse ainsi l'exercice d'un rôle à tenir (en termes de tâches à accomplir) pour s'inscrire dans une posture particulière⁴⁰⁰. Éléments de la compétence professionnelle, les leviers de la communication verbale et non verbale (LCVN) permettent à l'enseignant d'adapter sa communication. Cette prestance se caractérise à la fois par une maîtrise gestuelle et un charisme pour être écouté et entendu.

La présence corporelle s'en différencie par une écoute attentive de ce qui se passe en lui et dans son environnement. Cette disponibilité attentionnelle dépasse le cadre de la vigilance cognitive pour prendre en compte les dimensions affectives du sensible⁴⁰¹. Les enseignants développent des relations propres, en partie inconscientes, avec leur environnement⁴⁰². Ces connaissances corporelles sensibles sont des repères essentiels pour rester en prise avec un environnement peu prévisible. Parmi ces repères, l'émotion joue le rôle de signal d'alerte et incite à l'action⁴⁰³. L'expertise devient une capacité à se rendre disponible pour être à l'écoute de ce qui se passe, une écoute sensible qui intègre l'affectivité et les émotions du professionnel.

³⁹⁶ Barrière-Boizumault M. (2013). *Les communications non verbales des enseignants d'éducation physique et sportive: Formes et fonctions des CNV, croyances et réalisation effective des enseignants, ressenti des effets par les élèves* (Doctorat, Lyon 1).

³⁹⁷ Duvillard J. (2017). *Ces gestes qui parlent. L'analyse de la pratique enseignante*. Paris : ESF.

³⁹⁸ Tardif M. & Lessard C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Laval : Presses Université Laval.

³⁹⁹ Lahire B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.

⁴⁰⁰ Boizumault M., & Cogérino G. (2012), « La mise en scène corporelle de l'enseignant d'EPS : les communications non verbales au service de l'efficacité de l'enseignant » *STAPS*, 98, 4, 67-79.

⁴⁰¹ Depraz N. (2014). *Attention et vigilance. A la croisée de la phénoménologie et des sciences cognitives*. Paris : PUF.

⁴⁰² Wittorski R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*, Paris : L'harmattan.

⁴⁰³ Hervé M. J., Guédeney N., Lamour M., de Montclos M. O. P., Serpa S. R., Visier J-P. & Maury M. (2008). « Les ressentis négatifs du thérapeute ». *Devenir*, 20, 4, 293-318.

Il en va différemment du débutant dont l'implication dans une situation conflictuelle l'affecte⁴⁰⁴ au point que celui-ci se préserve par une « amnésie émotionnelle »⁴⁰⁵. Par la volonté de cacher ou d'évacuer ses émotions, le professionnel s'empêche finalement toute forme d'attention autre qu'une réflexion rationnelle dans l'action.

Aujourd'hui les dispositifs de formation explorent la dimension émotionnelle du développement professionnel en mettant l'accent sur le vécu que le sujet a de son propre état émotionnel⁴⁰⁶. Pour Grosjean⁴⁰⁷ par exemple, ces savoirs sensibles sont incorporés in situ. Pour Descoedres et Méard⁴⁰⁸, il est nécessaire d'accompagner les enseignants pour gérer ces « incidents », en dépersonnalisant les situations et en les partageant à plusieurs. Se posent ainsi plusieurs questions. D'une part, la question d'une formation qui se situe dans le cadre du travail lui-même ou dans des dispositifs d'accompagnement qui reproduisent certaines situations pour les traiter au dehors. D'autre part, celle de la professionnalité attendue. Faut-il privilégier l'authenticité de l'interaction en étant soi-même ou garder une distance par un contrôle réflexif sur sa pratique ?

Cette étude s'intéresse à la construction d'un savoir professionnel, la présence corporelle par les LCVN, à partir d'un dispositif de formation situé en dehors du cadre du travail, mais pour apprendre à gérer une situation professionnelle. Elle prend en compte les émotions dans la gestion des situations d'interaction devenue problématique⁴⁰⁹, en les plaçant au centre du dispositif. La présence se repère ici à partir des appuis utilisés qui font tenir l'individu dans la situation et qui maintiennent son action dans la continuité de son projet⁴¹⁰. Ce sont ces appuis qui font après coup la situation, telle qu'elle s'est déroulée pour lui. L'individu n'agit donc pas

⁴⁰⁴ Ayme S., Ferrand C. & Cogérino G. (2011). Comportements déviants des élèves et émotion de colère des enseignants en EPS. *Carrefour de l'éducation*, 32, 2, 221-235.

⁴⁰⁵ Ria L. & Récopé B. (2005). « Les émotions comme ressort de l'action ». Dans L. Ria. *Les émotions*. Joinville : Éditions EP&S. 11-30.

⁴⁰⁶ Amathieu J., & Chaliès S. (2014). « Repenser l'accompagnement des enseignants novices pour accroître leur satisfaction professionnelle », *eJRIEPS*, 31, 4-26

⁴⁰⁷ Grosjean S. (2014). « Étudier la dimension sensible des savoirs produits en contexte de travail ». *Études de communication. Langues, information, médiations*, 42, 47-62.

⁴⁰⁸ Descoedres D. & Méard, J. (2019). « La dimension émotionnelle du développement professionnel de l'enseignant débutant dans la formation en alternance : revue de questions », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 41, 175-190.

⁴⁰⁹ Demailly L. (2008). *Politiques de la relation. Approche sociologique des métiers et activités professionnelles relationnelles*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

⁴¹⁰ Dans la mesure où la situation est en partie définie par l'intention du sujet (son projet), tout changement important du projet caractérise la rupture de la situation et le début d'une nouvelle situation. Cette question d'une continuité ou d'une rupture de situation organise différemment le cours de l'activité du sujet. Dominique Bucheton et Yves Soulé ont montré que les gestes professionnels utilisés par l'enseignant relevaient de plusieurs préoccupations enchâssées caractérisant différemment son activité professionnelle au cours du temps. Ces préoccupations ne se suivent pas, mais se superposent (Bucheton D. & Soulé Y, (2009). « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique*, 3-3, 29-48).

dans ou face à la situation, il habite celle-ci. Il la fait vivre et donc exister. Mais exister au niveau social et non personnel réclame de la faire exister aux yeux des autres. La présence corporelle présuppose donc une situation d'interaction pour se rendre visible, audible, sensible pour les autres. Être présent n'est pas seulement participer comme un simple observateur, un tiers à la situation, c'est peser sur elle, s'engager corporellement pour participer à une définition partagée avec les autres. La situation est donc co-produite. La disponibilité du professionnel n'est donc pas seulement une disponibilité attentionnelle, elle est également une disponibilité d'agir. L'attention est préorientée par les réponses possibles à donner. Elle constitue un cadrage de celle-ci. Le sujet n'explore pas son environnement jusqu'à trouver la bonne réponse, il l'explore de façon à stabiliser suffisamment la situation pour y répondre par une action qu'il maîtrise. Cette activité exploratoire, John Dewey l'appelle l'enquête. C'est « *la transformation contrôlée ou dirigée d'une situation indéterminée en une situation qui est si déterminée en ses distinctions et relations constitutives qu'elle convertit les éléments de la situation originelle en un tout unifié* ⁴¹¹ ». Cette théorie est intéressante pour comprendre comment une situation problématique, qui provoque une discontinuité de l'expérience, incite le sujet à enquêter pour rétablir une stabilité situationnelle. C'est faire cette expérience d'enquête qui produit de nouvelles formes de connaissance. « *C'est parce que la situation rencontrée est incertaine, confuse ou présente des tendances contradictoires que le sujet expérimente, se questionne, réinterroge ce qu'il tient habituellement pour vrai ou pour acquis, et ce faisant, réélabore ses habitudes de pensée et d'action* ». ⁴¹² L'enquête provient d'un désajustement entre le sujet et la situation telle que celui-ci la perçoit qui, une fois dépassée, offre de nouvelles potentialités qui sont découvertes, élaborées ou actualisées à cette occasion. Elle n'est pas seulement déclenchée par une réflexion ou une volonté particulière. Elle résulte d'une perturbation des transactions entre le sujet, son action et le contexte dans lequel cette action se déploie. Marion Pagetti ⁴¹³ ajoute dans l'enquête la perception des caractéristiques sensorielles nouvelles de son corps à la perception sensorielle de son environnement. Ces situations requièrent une clarification. Ainsi l'enquête se met en place pour stabiliser une situation inhabituelle, c'est-à-dire quand l'expérience passée ne permet pas d'y répondre par des routines. Dans des circonstances changeantes, c'est une phase de reconstruction permanente de l'expérience ⁴¹⁴.

⁴¹¹ Dewey J. (1993). *Logique : la théorie de l'enquête*. Paris : PUF. p169.

⁴¹² Thievenaz J. (2019). « La théorie de l'enquête de John Dewey : ré-explorations pour la recherche en sciences de l'éducation et de la formation ». *Recherche & formation*, 3, 92. (en ligne)

⁴¹³ Pagetti M. (2019). « Agir et apprendre par le corps : l'activité d'« enquête » du psychomotricien ». *Recherche & formation*, 3, 92 (en ligne).

⁴¹⁴ Zask J. (2019). « L'enquête et ses obstacles ». *Recherche & formation*, 3, 92, 83-94.

L'accès à cette enquête est conditionné par une prise de conscience des acteurs de la situation telle qu'ils la vivent, de leur propre position par rapport à un ensemble de possibilités qu'offre la situation déterminée. Elle permet d'accéder à la formation des valeurs et leurs ressorts⁴¹⁵. L'action recèle des « expressions-de-valeur » ou « valuations » quand le sujet montre des préférences par les choix (conscients ou non, volontaires ou non) qu'il opère pour agir. Ces valuations sont étudiées à partir des conditions dans lesquelles elles émergent. Elles sont déduites des « fins-en-vue », qui définissent les attentes de la situation initiale⁴¹⁶. Le recours à cette théorie de la valuation offre un regard différent du primat des normes transcendantes et externes qui pèsent sur le sujet, préalablement à toute occurrence problématique. La dimension normative de l'action menée par l'enseignant cesse, dans ce modèle théorique, de se comprendre selon un schéma où la prise de décision se définit par rapport à l'extériorité des principes d'action à l'œuvre dans les groupes sociaux (communautaires ou professionnels), ou encore dans des formes de coordinations locales. Les valeurs émergent d'une situation qui se construit elle-même au cours du temps par l'action du sujet en interaction avec d'autres individus co-présents, elles prennent appuis sur des normes qui existent par leur prise en compte dans l'agir du sujet.

Dans cette étude, il ne s'agit pas d'étudier une situation professionnelle, mais un dispositif de formation professionnelle théâtralisé. Le théâtre fait son apparition dans les formations considérant l'enseignant comme un comédien⁴¹⁷. La pratique théâtrale ne permet pas seulement de se sentir plus à l'aise avec son corps. Jonathan Fox et Heinrich Dauber⁴¹⁸ montrent son intérêt pour exprimer, dans le non verbal de la situation, une part du non-dit. Ces dispositifs théâtralisés forment le sujet aux interactions professionnelles⁴¹⁹. La théâtralité, par une mise en intrigue corporelle distincte du quotidien, questionne la présence corporelle différemment du jeu de rôle en prenant en compte la dimension scénique du métier. « *La théâtralité est tout ce qui se passe sur la scène au moment du spectacle, c'est-à-dire tous les langages de manifestation qui concourent à la production du sens, à l'exception du texte verbal lui-même*⁴²⁰ ». Par les règles théâtrales d'authenticité et d'exagération, elle rend visible ce qui fait

⁴¹⁵ Renier S. (2013). « John Dewey et l'enquête de l'enseignant : de l'expérience sociale à la formation du jugement individuel », *Éducation et didactique*, 7-1. (en ligne).

⁴¹⁶ Son projet, son intention, ce qu'il vise à travers son action.

⁴¹⁷ Runtz-Christian E. (2000). *Enseignant et comédien, un même métier?* Paris : ESF.

⁴¹⁸ Fox J. & Dauber H. (1999). *Gathering Voices, essays on playback theatre*. New Paltz : Tusitala Publishing.

⁴¹⁹ Archieri C. (2013). « Pratiques théâtrales et formation aux métiers d'intervention ». *Éducation permanente*. 194, 123-134.

⁴²⁰ Courtes J. et Greimas A-J. (1994). « théâtralité », dans *Trésors de la langue française*, CNRS, t. 16, Paris : Gallimard. p179.

la situation aux yeux de tous. Le théâtre permet donc d'habiter une parole, de l'incarner et de la restituer collectivement. L'analyse de ce dispositif rend compte de la façon dont cette prise de conscience de ce qu'est « être enseignant » dans une situation problématique se met en place.

Le théâtre-forum (TF) issu du théâtre de l'opprimé de Boal⁴²¹ en est une forme particulière⁴²². Il permet d'imaginer collectivement des alternatives à une situation qui vise à questionner les normes en jeu. En prenant pour situations des « *moments émotionnellement marquants* »⁴²³, il fait revivre en sécurité ces situations en changeant le déroulement au présent. A la différence des dispositifs précédents qui travaillent une compétence individuelle, il permet d'accéder, selon Augusto Boal⁴²⁴, à la première personne du pluriel. En effet, l'individu prend la place d'un acteur (dans les saynètes) ou la parole (dans les débats), avec ses propres ressources, mais au nom du collectif pour proposer des solutions à un moment donné de la situation. Le TF offre une construction collective du sens de la situation⁴²⁵ à partir d'une richesse d'expériences individuelles partagées.

Cette étude explore la présence corporelle en pleine construction à l'occasion de l'étude de ce dispositif à partir d'un double ancrage théorique. D'une part, les leviers de la communication seront étudiés comme des appuis comme précédemment au regard de l'approche de Piette, c'est-à-dire des éléments qui participent à l'action du professionnel sous la forme de repères, d'indices, de maillage ou d'enchaînement⁴²⁶. Le cadre théorique de John Dewey vient compléter cette première approche centrée sur le sujet et son action au présent. Il permet de penser différemment présence et participation à la situation par le fait que le sujet agit sur son déroulement⁴²⁷. L'accès aux effets ressentis chez les protagonistes révélés dans les débats permet de comprendre les significations perçues des LCVN à l'instant T. Proposés et discutés collectivement, les usages des leviers mettent à l'épreuve la situation par le partage des « prises » que certains acteurs ont plus que d'autres sur les situations⁴²⁸. La mise à jour de l'enquête collective produite par chaque groupe de TF révèle une mise en ordre des LCVN sous

⁴²¹ Boal A. (1977). *Le théâtre de l'opprimé*. Paris : Maspéro.

⁴²² La situation est rejouée deux fois en modifiant, à tout moment, son déroulement par le changement des principaux protagonistes. Le débat est animé par le formateur et porte sur les éléments à prendre en compte dans la situation afin de proposer d'autres scénarios possibles permettant de clore la situation de façon plus satisfaisante.

⁴²³ Chaliès S., Amathieu J. & Bertone S. (2013). Former les enseignants pour accroître leur satisfaction au travail : propositions théoriques et illustrations empiriques, *Le travail humain*, 4, 76, 309-334.

⁴²⁴ Boal A. (1977). Op. cit.

⁴²⁵ Coudray S. (2020). « Le paradigme citoyen du théâtre de l'opprimé ». *Spirale-Revue de recherches en éducation*, 3, 15-24.

⁴²⁶ Piette A. (2009). *L'acte d'exister. Une phénoménographie de la présence*, Marchienne-au-Pont : Socrate Éditions Promarex.

⁴²⁷ Dewey J. (1993). *Logique. La théorie de l'enquête*. Paris : PUF.

⁴²⁸ Martuccelli D. (2010). « Philosophie de l'existence et sociologie de l'individu : notes pour une confrontation critique », *SociologieS*, (en ligne).

la forme de régularités perceptibles de façon globale.

À l'inverse des travaux précédents qui partent de la situation pour en repérer les éléments qui l'organisent, ici les LCVN sont étudiés pour voir comment ils font situation par leurs usages singuliers (mais non personnels) et par leurs significations sociales, affectives et émotionnelles. Le focus-group permet de comprendre, non pas comment la situation se construit pour l'individu en fonction de son expérience personnelle et révélant ses compétences, mais ce qui fonde collectivement ce qui est satisfaisant, à travers les propositions individuelles validées ou non par le collectif. Il permet d'accéder aux valeurs du groupe qui se construit dans l'instant pour rendre l'activité du professionnel pertinente aux yeux de tous. La séquence de TF se termine lorsque l'ensemble du groupe est satisfait du dérouler final de la situation (happy end). Enfin une analyse quantitative des leviers mobilisés fait apparaître, à partir du traitement de leur occurrence dans le temps, les priorités intra-groupe et intergroupe dans l'usage de ces différents leviers.

Les effets d'un dispositif de formation à la présence corporelle : théâtre-forum

En jouant sur une mise en scène différente de la situation, le TF décentre le regard porté sur le sujet pour tenir compte de l'ensemble des façons de penser autrement la situation. L'authenticité du jeu de chaque acteur incarnant un rôle de façon différente ouvre d'autres pistes explorées par le groupe à partir du ressenti des protagonistes. La théâtralité ne permet pas seulement de prendre conscience de la mise en jeu de son corps, mais aussi de perception différente de la situation qui découle de sa mobilisation différente. Elle met en scène une dynamique de la situation et de ses possibilités par l'incarnation différente de la situation modifiant la tournure de celle-ci. Elle offre aux protagonistes l'expérience vécue d'un changement de la situation par une ouverture des possibles. Ce dispositif modifie le vécu des formés par une expérience positive et plus seulement traumatisantes. La comparaison des discours montre que la conscience de son attitude ne se réduit pas à un travail de divers éléments (regard, espace, attitude, voix). Celle-ci se construit de manière progressive faisant apparaître différentes dimensions émergeant des interactions successives. L'analyse de contenus thématiques des discours des protagonistes (acteurs/spectateurs) révèle une conscience de sa présence qui s'affine en même temps que se construit une grille de lecture différente de la situation vécue.

Cette double entrée (saynète-débat) permet d'extérioriser le processus d'enquête par son emploi dans le jeu et sa prise de conscience dans les discussions. Ces constructions changent non seulement le regard, mais aussi l'expérience vécue dans l'instant. En proposant des mises

en scène corporelles différentes de la situation initiale, le TF développe une théâtralité qui permet à la fois de s'engager dans la situation autrement que par la réflexion⁴²⁹. Par ses deux dimensions artistiques d'authenticité du jeu et d'exagération par la mise en scène, le TF permet aussi de traiter de l'intime et du personnel tout en se tenant à distance par une enquête devenue collective. L'approche ethnographique des saynètes a mis en évidence les LCVN comme appuis différents modifiant le dérouler de la situation. Les débats portant sur les leviers révèlent dans un premier temps une posture ambiguë apparaissant dans les différentes intrigues mises en scène. L'insatisfaction ressentie résulte d'action jugée peu éthique au cours de ces débats. Cependant ces valeurs ne sont pas rappelées par le formateur, elles émergent de la situation donnant sens aux insatisfactions ressenties. La mise en théâtre permet d'accéder à ce qui structure la situation. Cette distance à la situation vécue pour en comprendre sa structuration en termes de valeurs qui importent pour chacun instaure un nouveau rapport à soi, désormais orienté vers le collectif et la mise en évidence de conditions communes. Ces conditions ne sont pas préalables à l'action. Elles sont en partie importées et co-construites par les co-présents.

Les saynètes permettent d'approcher le ressenti réel des protagonistes, et non de le présupposer. Les phases de discussion font prendre conscience de l'effet structurant des leviers dans la clarification de la situation au présent. Le TF permet d'accéder aux effets de son action ressentis par les autres et, par l'écoute de cet effet, de comprendre la situation comme dynamique et donc évolutive. L'insatisfaction ressentie n'est pas seulement le résultat produit par la situation a posteriori, mais un repère pour déclencher une action visant à en changer le dérouler. L'action prend appui sur un ressenti que le professionnel apprend à décoder et à apprivoiser collectivement. Ce dispositif intègre ainsi le ressenti pour agir tout en montrant l'importance d'agir pour ressentir les effets de son action.

Au fur et à mesure que se rejouent les saynètes, les acteurs modifient aussi leur jeu. Ils incarnent leurs valeurs en s'engageant corporellement en tant que personnes, à l'écoute de soi et du contexte, et non pour jouer un rôle attendu. L'authenticité de leur subjectivité vécue dans les saynètes participe à construire une intersubjectivité qui rend unique la situation vécue.

⁴²⁹ C'est ce que montre finalement le travail de Schön lorsqu'il parle de praticien réflexif. (Schön D.A. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal. Éditions Logiques). Il ne s'agit pas seulement d'un praticien qui réfléchit par anticipation ou dans la situation. Il faut y voir aussi une part réflexive qui n'est pas nécessairement volontaire comme le propose Bernard Schneuwly (Schneuwly B. (2012). « Praticien réflexif, réflexion et travail enseignant : l'oubli de l'objet et des outils d'enseignement ». Dans M. Tardif, C. Borges & A. Malo. *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* Bruxelles : De Boeck, 73-92.

L'étude du TF par la méthodologie du focus group a mis en évidence les valeurs partagées des enseignants grâce à une mise en scène de ce qui importe dans les situations. Tout en gardant leur dimension interactive, il est possible de faire apparaître les problèmes éthiques que rencontrent les professeurs et qui suscitent des émotions. Cette méthodologie offre un regard porté sur les situations en ne les traitant pas d'emblée comme une construction collective devant répondre à des attentes qui préexistent en dehors d'elles. En rendant disponible certains appuis non perçus a priori par les sujets, le TF permet non seulement de prendre conscience de ces éléments et de leur effet, mais aussi de les valider collectivement. La pertinence des leviers se construit dans un partage des valeurs par les protagonistes. L'ensemble des acteurs participent au processus de désignation des appuis et pas seulement le chercheur.

Le focus-group offre un regard qui se différencie de la représentation dominante de la corporation telle qu'on peut la recueillir par des questionnaires ou d'une typologie des représentations possibles pour une situation donnée. Toutefois cette méthodologie n'aborde que ce qui fait consensus. Elle ne prend pas en considération le point de vue particulier des protagonistes qui n'oseraient pas donner un avis pressenti comme trop divergent. Le groupe doit offrir une confiance suffisante pour oser intervenir de façon verbale ou corporelle et faire apparaître ces divergences d'opinions. Les arguments d'autorité, les stratégies d'influence, la mise à l'écart de certaines postures ou de certains désaccords mais aussi la facilité avec laquelle certaines postures proposées sont avalisées ne sont pas abordées dans ce type de méthodologie. Cette limite méthodologique est aussi une limite du dispositif qui tend à lisser les réponses des participants.

L'intérêt de ce dispositif s'inscrit dans la continuité d'une formation in situ qui encourage les personnes à exprimer leurs émotions. Mais le TF ne le fait pas a posteriori pour les reconnaître⁴³⁰, mais bien dans la situation pour en déclencher l'action⁴³¹. La place de l'émotion s'en trouve modifiée. De plus, la confrontation des ressentis des différents protagonistes ne vise pas à dépersonnaliser ces situations. Au contraire, par l'échange des personnes à différents moments de la situation, le TF offre d'autres alternatives qui prennent en compte les ressources, mais aussi la personnalité de l'acteur. Le travail interprétatif de la situation à partir de son ressenti se réalise dans celui d'un collectif de travail⁴³² faisant dialoguer les expériences vécues.

⁴³⁰ Ria L., Sève C., Saury J., Theureau J., & Durand, M. (2010). Beginning teachers' situated emotions: A study of first classroom experiences. *Journal of Education for Teaching*, 29, 3, 219-234.

⁴³¹ Hervé M. J., Guédény N., Lamour M., de Montclos M. O. P., Serpa S. R., Visier J. P., & Maury M. (2008). « Les ressentis négatifs du thérapeute ». *Devenir*, 20, 4, 293-318.

⁴³² Saujat F. (2004). « Spécificités de l'activité d'enseignants débutants et « genres de l'activité professorale ».

Ce partage d'expériences vécues ouvre la voie aux résonances collectives⁴³³. Par la mise en tension entre le ressenti de tous les acteurs et l'analyse des observateurs, le TF développe la présence effective de l'enseignant en situation. Si la formation aux métiers de l'intervention est « *un processus de changement au plus près des situations concrètes de travail* ⁴³⁴ », la présence permet un pilotage par le ressenti pour comprendre la situation en temps réel et pas seulement par un retour d'expérience a posteriori. Ce type de dispositif permet d'inclure, dans les programmes de formation, un apprentissage au maniement de ses propres émotions et de celles des autres⁴³⁵ reliée à une éthique professionnelle émergeant de l'acte d'enseignement.

Cette étude a montré qu'être en représentation ne suffit pas à être présent dans la situation. La présence corporelle ne se réduit pas à une simple mise en scène posturale respectueuse d'une déontologie. Si le respect des normes rend visible la docilité du sujet aux normes en usage, il ne suffit pas à développer une compétence pour agir de façon adaptée et adaptable à un contexte devenu plus flou, plus incertain, plus instable. Être disponible, ce n'est pas seulement avoir construit des prédispositions incorporées par les expériences passées pour mieux gérer l'incertitude⁴³⁶. C'est pouvoir, par leur mise en œuvre, prendre conscience de ses appuis en développant une flexibilité de leur usage. Cette régularité des modes de fonctionnement entre les groupes nous laisse penser que la mise en ordre de la situation qui ne s'est pas opérée de façon satisfaisante ne vient pas seulement d'un manque de connaissance du rôle ou des valeurs qui ne seraient pas incorporées par l'enseignant, mais d'une nécessité de construire un ensemble de possibilités par l'expérience vécue dans l'instant. C'est une invitation à modifier ses perspectives pour agir en cohérence avec des valeurs communes qui se construisent en même temps.

L'introduction de ce type de formation montre un changement de la professionnalité attendue des enseignants. Elle révèle non seulement une modification des formes de savoir pour agir professionnellement, mais un regard différent sur les contextes professionnels. Elle rend visible une évolution des contextes professionnels à partir de l'analyse de nouvelles problématiques dont l'importance du ressenti des personnes pour agir dans des situations qui ne sont plus prédéfinies à l'avance. Le développement des pouvoirs d'agir ne se limite pas à la multiplication

Polifonia, 8, 67-9.

⁴³³ Prairat E. (2015). *Quelle éthique pour les enseignants?* Bruxelles : De Boeck.

⁴³⁴ Lhuillier D. (2006). « Clinique du travail : enjeux et pratiques ». *Pratiques psychologiques*, 12, p217.

⁴³⁵ Bahia S., Freire I., Amaral A. & Estrela M. A. (2013). « The emotional dimension of teaching in a group of Portuguese teachers ». *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19, 3, 275-292.

⁴³⁶ Azéma G. & Leblanc S. (2014). « À propos de l'intérêt de questionner l'activité improvisationnelle des jeunes enseignants ». *Recherches en éducation*, 19, (en ligne).

des ressources ici gestuelles, il n'est possible que grâce à la prise en compte d'un ensemble d'alternatives souvent insoupçonnées⁴³⁷.

En invitant à modifier les perspectives de la situation pour agir autrement, le TF offre surtout un apprentissage à enquêter au présent, c'est-à-dire à mettre en ordre une situation dans le temps du vécu, à partir d'appuis diversifiés et partagés en sécurité. Dans la cadre du TF, la clarification de la situation en une situation dont le déroulement est jugé satisfaisant par tous participe à construire une éthique professionnelle au présent. Les appuis sont inscrits dans une institutionnalisation des sens qui participe à leur fixation dans la culture professionnelle. Les éléments sont ainsi qualifiés collectivement comme pertinents en même temps que leur signification collective émerge des interactions. Ce qui devient saillant relève d'un savoir incorporé, mais pas seulement déposé inconsciemment dans les corps. Il est incarné. Le corps est un médiateur social. Le social n'est pas seulement médié par le corps, mais aussi médiatisé par lui. Le ressenti est un baromètre qui déclenche l'action⁴³⁸. Il introduit une socialisation du sensible dans l'interprétation de la situation. Il constitue un savoir professionnel en soi⁴³⁹.

La professionnalité ne résulte donc pas seulement de « *la transformation de son répertoire d'actions*⁴⁴⁰ » ou de ses « dispositions » à agir d'une certaine manière dans des circonstances déterminées⁴⁴¹ (compétence). Elle prend forme dans l'action par la construction d'une grille de lecture ouverte sur le ressenti. Développer une éducation au ressenti sensibilise le professionnel aux éléments qui ne faisaient pas sens précédemment. En travaillant sur les insatisfactions ressenties, mais non conscientisées, il est possible de développer une flexibilité du professionnel par l'ouverture d'autres possibles. Ce travail de repérage de ces autres possibles de la situation offre une diversification des éléments pouvant servir de repères pour agir. Développer la professionnalité des enseignants par la présence dépasse ainsi le processus de renormalisation suggéré par Valérie Lussi Borer et Alain Muller⁴⁴² en visant une éthique professionnelle par « *l'art d'être présent* » comme le conseille Eirick Prairat⁴⁴³.

⁴³⁷ Bruno I. (2015). Défaire l'arbitraire des faits. De l'art de gouverner (et de résister) par les « données probantes ». *Revue française de socio-Economie*, 2, 213-227.

⁴³⁸ De Singly F. (2005). « Le soi dénudé Essai sur l'individualisme contemporain ». Dans F. Bromberger & al. *Un corps pour soi*. Paris : PUF. 115-138.

⁴³⁹ Bernard J. (2008). « Bonne distance et empathie dans le travail émotionnel des pompes funèbres », *Journal des anthropologues*, 114-115, 109-128.

⁴⁴⁰ Durand M. (2008). « Un programme de recherche technologique en formation des adultes : une approche énaïve de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage/ développement ». *Éducation et didactique*, 3, 2, p100.

⁴⁴¹ Lahire B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.

⁴⁴² Lussi Borer V. & Muller A. (2014). « Exploiter le potentiel des processus de renormalisation en formation à l'enseignement », *Activités*, 11, 2, (en ligne).

⁴⁴³ Prairat E. (2015). *Quelle éthique pour les enseignants?* Bruxelles : De Boeck.

4.4. L'atypie comme manifestation de la présence

« Nassim, Je sais ce que c'est que d'être à part. Mais tu verras, un jour, la différence sera à la mode⁴⁴⁴ ».

Cette partie a permis de mettre en évidence une nouvelle forme de savoir qui se distingue des trois formes précédentes. Plus ancrés sur l'individu en s'intéressant à ses particularités plutôt qu'à ce qui le lie aux autres, ces travaux s'intéressent pourtant à ce qui fait société à partir du sens donné à ses actions dans des situations de coprésence. Ce sens donné aux actions se différencie selon qu'il s'agit de son intention (son projet, ce qu'il souhaite faire, ce qu'il pense faire...) et de l'intentionnalité de son action, c'est-à-dire ce qu'il donne à voir pour un observateur à l'instant *t* ou reconstruit après coup. Toutefois, être présent suppose une correspondance entre les deux pour rendre intelligible son action dans le cas de co-présence.

La présence résulte d'une forme de savoir pour agir de façon compréhensive, à la fois visible et interprétable par les autres. L'action n'est pas pertinente a priori. C'est le partage de cette compréhension avec les autres qui rend l'action pertinente. La présence est donc la manifestation externe d'un savoir être pour rendre observable, déchiffrable et évaluable la pertinence de son action. Celle-ci se comprend comme une adéquation au contexte, c'est-à-dire une action idoine (conforme à ce que feraient les autres dans un même contexte) dans un contexte (défini selon un sens commun). Ainsi la pertinence d'une action nécessite une double lecture partagée : celle de l'action comme réponse valable à un contexte défini et celle du contexte comme préalable au choix de la réponse à apporter. La situation fait ainsi office de médiant entre les deux stipulant, soit ce qui est défini dans le contexte en dehors du sujet et qui oriente son action, soit ce qui est prélevé par le sujet pour constituer ce contexte signifiant pour y répondre. La présence n'existe que par rapport à une situation dont elle est la manifestation. Elle n'existe que dans un rapport à un autre, c'est-à-dire dans une situation d'interaction.

Cette manifestation est surtout observable dans un contexte de décalage entre la situation définie de l'extérieur et celle définie par le sujet. Ce décalage existe lorsque la construction de la situation par le sujet est compromise, soit parce que les situations ne se présentent pas de façon habituelle (typique pour lui), soit parce que le sujet ne dispose pas des

⁴⁴⁴ Réplique de Billie Vebber (Constance Gay) une hackeuse au service de la police à Nassim Khaoulani (Roda Fawaz) son collègue dans « Unité 42 » Saison 1 épisode 2 « Foi et loi ». Série belge de 2017. La réplique tente d'expliquer que le sentiment désespéré de Nassim est lié à sa situation et non à l'erreur qu'il a commise. Il appartient à une minorité stigmatisée dans le contexte d'islamophobie d'après les attentats du 22 mars 2016 à Bruxelles. C'est sa situation personnelle et communautaire qui l'a poussé à agir de manière erronée au cours de l'enquête. C'est ce qu'explique sa collègue qui, par son propre passé, se considère également comme différente. Ce qui l'a poussé à devenir ce qu'elle est, une hackeuse.

éléments pour y répondre de façon pertinente ou satisfaisante pour lui. Ainsi, la présence questionne la construction même de ce qui fait situation pour un sujet, renversant la logique d'un individu particulier dans une situation déterminée, en prenant le parti d'une situation non définie préalablement pour un sujet défini à partir d'une caractéristique particulière⁴⁴⁵.

Enfin, le type de situation observée est questionné, permettant de comprendre comment aborder autrement le lien entre l'individu et le social. Ce décalage entre la situation et le sujet questionne la manière de présenter le lien entre les deux. Le sujet fait-il face à la situation ? Fait-il la situation, la coproduit-il ou encore la redéfinit-il ? Enfin incorpore-t-il certains éléments en habitant la situation, c'est-à-dire en la vivant directement ? Si la situation ne préexiste pas au sujet, comment la définir, la circonscrire et l'observer ?

4.4.1. Caractérisation de la présence

La présence s'est présentée d'abord comme une disponibilité pour accueillir des événements nouveaux. Elle résulte des ancrages pertinents pour agir de façon conforme à des attentes ou adéquate à un contexte susceptible de changer. Cette disponibilité permet de convier différents éléments, y compris les détails incongrus ou insignifiants au départ, pour fluidifier l'action. Cette fluidité est identifiable par un observateur externe, et vécue comme une continuité de son être pour le sujet lui-même. La présence est donc la manifestation visible de son engagement continue dans une situation.

Fluidité/rupture d'une continuité de l'action

Au premier regard, la présence du sujet se définit par la fluidité de son action. C'est un effet attendu de la part des professionnels et observable dans la continuité gestuelle. Ce résultat relève des attendus professionnels des danseurs lors des improvisations, des opérateurs qui doivent tenir compte d'aléas circonstanciels pour agir de façon pertinente dans une situation collective. La pertinence de l'action comprend non seulement une adéquation à l'intention initiale (projet chorégraphique visible/tâche à réaliser), mais aussi aux formes d'ancrage dans

⁴⁴⁵ Ces travaux en viennent à discuter de la définition même de notre objet comme préalable à l'étude. Dans l'étude sur la présence des danseurs, nous sommes partis d'une définition initiale de la présence comme compétence attendue de la part du danseur pour en rechercher les conditions de son existence dans les différentes interactions. Dans l'étude sur la présence des élèves en surpoids, nous avons défini les sujets à partir d'une de leurs caractéristiques pour repérer dans leur expérience, ce qui faisait situation et notamment une situation tenable ou intenable pour eux. Il s'agissait moins de repérer les conditions dans la situation que les éléments de la situation propres à faire tenir socialement et dans la durée cette expérience éprouvante. Dans le théâtre forum, ce qui nous a intéressé, c'est la manière de repérer les éléments qui font la situation pour agir. Ici nous avons prédéfini ces éléments à travers les leviers de la communication pour se rendre compte que ces leviers participent selon un ordre privilégié à définir la situation et donc la pertinence de son action.

la situation qui donnent sens à l'action. Ces éléments permettent de construire un sens commun à la situation par les protagonistes⁴⁴⁶. Les ancrages conventionnels donnent un sens social à son action à partir d'une signification à partager avec les autres. Ils contribuent à définir une situation compréhensible dont le sens est partageable avec les autres, mais ne constituent pas pour autant la situation pour le sujet. D'autres éléments supports à l'action peuvent être repérés par un observateur outillé, à condition que ce dernier ne se limite pas au sens commun. Ils rendent intelligibles l'action du sujet comme une continuité de soi dans la situation. Ces appuis, traces de l'expérience passée du sujet, sont des signes porteurs d'un sens qui ne fait pas nécessairement système. Ils ne cadrent pas toujours l'action, mais participent cependant à maintenir l'engagement du sujet dans la situation. Ces appuis ne permettent pas de rendre intelligible tant l'action que la situation à partir de laquelle l'action sera mise en œuvre.

La prise en compte d'éléments nouveaux venant perturber la définition de la situation peut constituer des moments de rupture de l'action. Au contraire, la fluidité des actions résulte de formes d'ancrage variées facilitant la continuité de soi dans le temps, au-delà d'une séquentialisation de la vie, en moments particuliers, individualisés sous formes de situations singulières. La clôture de la situation n'étant pas toujours du fait du sujet lui-même, celle-ci peut alors générer un ressenti négatif sur l'appréciation a posteriori de ce qui a fait situation et sur la qualification des traces qui resteront de cette expérience une fois terminée. Ainsi, si la présence est un effet visible dans la fluidité de l'action, elle nécessite de rendre disponible une variété de supports, tant du côté du contexte que de celui du sujet pour en disposer.

Disponibilité/engagement

Les études sur la présence montrent l'importance d'une disponibilité attentionnelle à soi et au contexte environnemental. Être pleinement présent dans une situation professionnelle relève d'une attention soutenue aux éléments pertinents pour être engagé dans la situation. Cette attention ne se réalise pas au hasard. Elle est préorganisée sous la forme d'un cadrage cognitif qui présélectionne certains éléments servant d'indices ou de repères pour agir. Le sujet en prélevant de façon ordonnée certains éléments favorise la stabilisation de la situation. Ce faisant, l'expérience acquise favorise une lecture pratique (et immédiatement perceptible) du contexte.

⁴⁴⁶ Les interactions entre les individus clarifient l'effectivité du sens partagé. Lorsque le sens de la situation n'est pas partagé, la situation devient une épreuve de confrontation et de justification de ses actes. La stabilisation de la situation est donc nécessaire pour agir de façon pertinente. Celle-ci se réalise antérieurement à l'instant présent en ayant déposé dans l'espace-temps des éléments pouvant ensuite servir d'appuis. La mise en place de traces écrites ou matérielles facilite l'ancrage d'un sens partagé dans des supports conventionnels susceptibles d'être appelés pour justifier ses actions aux yeux des autres.

La lecture anticipée de ces supports se présente comme des propensions à repérer ces éléments, et seulement ces éléments, et fonctionne comme des prédispositions incorporées à agir conformément à l'expérience passée⁴⁴⁷. Souvent définies en termes de capacités ou de dispositions à agir du côté du sujet, celles-ci nécessitent d'être actualisées dans l'instant de la situation. Le chercheur peut, à partir des appuis, et en particulier au regard de leur utilisation régulière, rendre visible cette mise en ordre de la situation sous-tendant l'action.

Toutefois, cette mise en ordre de la situation n'est pas seulement le résultat d'un processus du passé⁴⁴⁸ reproductible dans le présent comme le considère la théorie du cadrage ou celle des dispositions. Elle est à considérer dans le processus lui-même d'enquête, sur la manière dont l'enquête se réalise à l'instant t de la situation, c'est-à-dire dans sa mise en intrigue par le sujet lui-même. La situation n'est pas construite en dehors de l'intention du sujet. Elle ne se réduit ni à la tâche à réaliser, ni à son organisation perceptible par un cadre de pensée (contraignant ou partagé). Le travail sur la présence entendue comme un engagement dans la situation à travers une action qui se déploie dans l'ici et maintenant se différencie de l'existence, entendue comme capacité des êtres à perdurer de manière reconnaissable d'une situation à l'autre. La différence entre présence et existence est également soulevée dans la définition de la situation que propose Licoppe⁴⁴⁹. En effet, ce que le sujet dévoile par son action n'est pas le résultat de ce qu'il est⁴⁵⁰, mais bien de ce qu'il donne à voir dans l'instant. C'est particulièrement visible chez les sujets qui n'arrivent pas à tenir la situation « comme il se doit », c'est-à-dire en utilisant de la même façon que ne le feraient les autres, les supports pourtant potentiellement disponibles. C'est aussi le cas des enseignants qui n'arrivent pas à agir conformément à leur intention, subissent un dérouler non satisfaisant de la situation. Ces personnes existent. Elles participent à la situation⁴⁵¹, mais ne parviennent pas à se rendre visible aux autres par leur présence.

C'est donc bien l'engagement qui fait la situation, en contribuant à la stabiliser. Quand celle-ci est incertaine, indéterminée ou instable pour le sujet, le savoir apparaît comme un éclairage de

⁴⁴⁷ L'expérience permet d'en réduire le nombre. Quelques éléments significatifs servent de repères pour anticiper la configuration de la situation pour laquelle ces éléments font signes. C'est le cas des situations typiques qui permettent de construire le lien de pertinence entre la situation donnée pour relativement générale et la réponse appropriée de manière efficace. Cette efficacité est non seulement observable grâce aux appuis reconnaissables par l'observateur comme participant à la définition de la situation, mais également mesurable d'un point de vue temporel par la rapidité de la réponse, ne nécessitant pas, de la part du sujet, une enquête approfondie du contexte. Mais l'efficacité renvoie à une définition de la pertinence, celle qui est partagée par l'observateur. Elle est rarement relative au sujet.

⁴⁴⁸ A travers les traces incorporées laissées par les enquêtes passées.

⁴⁴⁹ Licoppe C. (2013). « Formes de la présence et circulations de l'expérience. De J.J. Rousseau au Quantified Self ». *Réseaux*, 6, 182, 21-55.

⁴⁵⁰ Capable ou non, ayant des dispositions ou des défaillances, porteur de propriétés sociales...

⁴⁵¹ Participation et engagement se différencient selon que le sujet modifie ou non la définition de la situation (agir/subir).

certaines éléments pour les rendre visibles et disponibles. Cet éclairage laisse dans l'ombre un grand nombre d'éléments rendus indisponibles⁴⁵², négligés par le sujet à l'instant t⁴⁵³.

A l'inverse, l'élément devient évènement, lorsqu'il passe de l'arrière-fond pour devenir significatif et venir bousculer l'action. Pour que l'évènement devienne possible, puisse être accueilli et mis en perspective dans la continuité de l'intention du sujet, l'engagement du sujet doit permettre une disponibilité et non une finitude de la situation. En effet, le professionnel habile⁴⁵⁴ ne subit pas les aléas, il les prend en compte pour éviter les ruptures dans son action, en inscrivant les éléments non congruents dans la définition de la situation sans en rompre le sens. Ainsi, la disponibilité ne s'oppose pas à l'engagement, elle nécessite une certaine indétermination à l'instant t de la situation⁴⁵⁵. La présence n'est ainsi pas la caractéristique d'une attention soutenue centrée sur l'adéquation entre son action et le contexte de manière anticipée, mais une disponibilité attentionnelle du sujet pour agir à l'instant t.

Attention/pertinence

Trop de familiarité avec la situation crée finalement un aveuglement. « *L'attention est « ce rayon du regard » qui s'applique à tel endroit ou moment du flux pour le porter à pleine lumière et rejeter dans l'ombre ce qui ne retiendra pas l'attention* ⁴⁵⁶ ». L'expérimenté est efficace dans les situations connues et donc stabilisées au prix d'une perte de la richesse d'éléments qui ne sont plus pris en compte, et donc plus considérés comme importants. Selon Perreau, l'attention est un acte objectivant qui met en relief des objets d'expérience en leur conférant une certaine unité. Elle n'est ni spontanée, ni immédiatement corrélée à l'instant vécu. Elle s'exerce en fonction de structures pertinentes qui lui préexistent⁴⁵⁷. Mais elle est également régie par la situation biographique du sujet, c'est-à-dire « *par son histoire sédimentée et son*

⁴⁵² Volontairement ou non, consciemment ou non.

⁴⁵³ Cet élément peut être jugé pertinent pour l'observateur ou toute autre personne, mais ne pas correspondre à la situation du sujet.

⁴⁵⁴ Il se différencie de l'expert qui est un professionnel dont les connaissances sont reconnues officiellement, du compétent capable de régler dans la pratique les problèmes de manière adéquate au contexte local et de l'expérimenté qui, grâce au temps, a acquis une connaissance qui a déjà fait ses preuves auparavant.

⁴⁵⁵ Pour Albert Piette, la socialisation n'est pas seulement un processus d'organisation de l'attention aux pertinences sociales et aux saillances culturelles qui caractérisent une communauté. Elle produit aussi un autre savoir, « *celui de l'inattention aux actions et aux paroles d'autrui, celui de l'indifférence polie par rapport aux exigences institutionnelles ou aux rituels collectifs* ». (Piette A. (2009). *L'acte d'exister*. Socrate éditions. Promarex. Belgique. p191).

⁴⁵⁶ Perreau L. (2010). « Attention et pertinence chez Alfred Schütz ». *Alter*, 18, 72-92.

⁴⁵⁷ Ces structures pertinentes pour Perreau pourraient relever des horizons d'attentes de Schütz. Les structures de pertinence définissent le cadre cognitif d'un ajustement au monde qui nécessite confirmation, qui est vient d'expériences acquises antérieurement sur une évaluation raisonnable du vraisemblable, du probable et du concevable. Elles garantissent une sorte de mise en forme préalable de l'expérience et des possibilités d'action. Elles structurent pratiquement le monde social en attentes raisonnables.

insertion au sein d'une situation définie comme la somme des possibles pratiques ». Ainsi, l'attention doit à ses dimensions « *pratico-sensible et sociale* ». Mais ce qui relève du social pour Perreau comme pour Schütz dont il se réfère, c'est l'organisation sous forme de structures significatives qui ne déterminent pas tant la focalisation de l'attention que l'application des schèmes interprétatifs pour sélectionner les éléments de la situation. Le sens de l'action est avant tout la caractérisation d'une orientation déterminée du regard portant sur une expérience vécue en propre, mais inscrite dans une définition préalable du sens de la situation pour le sujet. Or la pertinence interprétative de la situation peut être bousculée par l'incongruité d'un élément du milieu pouvant remettre en cause la validité de l'interprétation. L'enquête à l'instant t et son retour réflexif durant l'action permettent de décider du sens que prend pour le sujet telle expérience comme nouvelle ou non, et, susceptible de modifier la typification de la situation. L'enquête à l'instant t permet de repositionner les premiers éléments perçus dans une typicité reconnue. Les structures de sens sont reproduites dans le temps pour le sujet, mais aussi dans la contingence des autres qui témoignent de leur validité voire de leur nécessité. Elles sont donc à la fois personnelles dans leur construction car l'expérience est personnelle, mais collectives dans l'interprétation de leur sens.

Pour Harold Garfinkel⁴⁵⁸, les situations sont le produit des interactions et non leur cause. C'est dans leurs façons d'interagir que les acteurs se définissent de manière différente selon les situations. Les décisions pratiques sont des options de comportements. Aucune règle n'impose de poursuivre l'action d'une certaine façon⁴⁵⁹. Mais l'action poursuivie d'une manière continue d'une situation à l'autre révèle une régularité. C'est cette régularité de comportement observable, dans un groupe, dans une situation similaire, pour des individus aux caractéristiques particulières qui crée une sorte de régulation comme si elle avait été dictée par une norme.

Nos études nous font opter pour le parti d'une circularité entre la définition de la situation et les appuis. Si les appuis font la situation à l'instant t, le regard porté au milieu environnant est aussi cadré par l'expérience passée sans toutefois limiter ce regard. Cette circularité produit par l'habitude crée une familiarité avec la situation. Elle peut toutefois changer lorsqu'un élément bouscule la qualification de la situation (par son indisponibilité ou sa saillance⁴⁶⁰) et empêche de maintenir l'action ou l'interprétation habituelle de la situation.

⁴⁵⁸ Garfinkel H. & al. (2007). *Recherches en ethnométhodologie*, Paris : PUF.

⁴⁵⁹ Les études d'ethnométhodologie n'ambitionnent pas d'expliquer l'ordre social. Elles étudient la cohérence des situations et par là exhibent sa manifestation. (Garfinkel H. (1984), « Le domaine d'objet de l'ethnométhodologie », *Arguments ethnométhodologiques*, Cahier, 3, 6-11).

⁴⁶⁰ Ce décalage n'est possible que par confrontation à une typification qui rend saillant un élément non congruent. La saillance n'est possible que par rapport à une normalité qu'elle vient perturber.

Intention/intentionnalité

Le social est-il seulement logé dans l'attention du sujet comme contraintes incorporées qui seraient déterminantes du comportement ? En ordonnant la situation pour la rendre familière, l'expérience passée éclaire certains éléments de l'environnement par une focalisation anticipée de l'attention. Le passé traduit l'intention initiale⁴⁶¹ par une configuration de la situation pour la rendre familière et faciliter l'action. L'intention⁴⁶² relève selon Schütz d'un horizon d'attente socialement construit. Mais le social ne s'invite pas seulement comme des limites à l'action à partir de la qualification des éléments qui participent à la stabilisation de la situation. Cette intelligibilité de la situation est souvent déduite d'un comportement dont les travaux de recherche présupposent une correspondance entre l'intention du sujet et l'intentionnalité qu'il donne à voir de l'extérieur. La sociologie traditionnelle prend le parti d'une médiatisation du social afin de prendre une distance à l'avis personnel du sujet⁴⁶³. Pourtant, l'accès au sens de l'action à partir de l'intentionnalité du geste ne dit pas tout de l'intention du sujet comme le montre Becker avec les paris adjacents⁴⁶⁴ ou Goffman dans les études sur la face⁴⁶⁵. La situation se définit différemment selon les moments où elle est claire, familière et stabilisée et les moments d'enquête de la part du sujet pour la stabiliser car celle-ci est floue (la finalité n'est pas clairement identifiable) ou problématique (les co-présents ne partagent pas la finalité) ou fluctuante dans le temps. De plus, pour repérer les actions appropriées, il est nécessaire de rendre compte des éléments au regard de temporalités différentes (passé, présente et future⁴⁶⁶) donnant à la situation une définition variant selon le moment (avant, pendant, après⁴⁶⁷).

Finalement, si la définition de la situation change en fonction des cadres théoriques, c'est que chaque théorie place la situation à des niveaux de compréhension différents.

⁴⁶¹ L'intention initiale peut être objectivable par la caractérisation de la tâche à faire ou par des attentes identifiables auquel le sujet est soumis (injonction ou commandement).

⁴⁶² L'intention est prise en compte en sociologie sous la forme de stratégie, de tactique, faisant référence à la rationalité de l'acteur dans une forme consciente. Elle apparaît de manière moins directe sous la forme de but, de volonté, de velléité, de goût ou encore de disposition.

⁴⁶³ Cette extériorisation fait partie des préalables méthodologiques en sociologie pour ne pas se contenter de reprendre à son compte ce que dit le sujet. Même si les théories prennent plus ou moins en compte la part subjective des individus, elles offrent toute une méthodologie pour construire une distance à celle-ci.

⁴⁶⁴ Becker H.S. (2006). « Sur le concept d'engagement », *SociologieS* (en ligne).

⁴⁶⁵ Goffman E. (2003). *Les Rites d'interaction*. Paris : Minuit.

⁴⁶⁶ Du côté des traces mémorielles qui fixent la situation par rapport au passé du sujet et de l'environnement, du côté des éléments significatifs qui recomposent la situation à l'instant présent et du côté des finalités ou intentions du sujet qui donnent sens dans un futur souhaité.

⁴⁶⁷ Ces trois moments du regard s'inscrivent dans la querelle des universaux en philosophie sous la forme (ante rem, in rem, post rem). L'universalité existe avant la chose (ante rem) et donc existe en soi, regard réaliste choisissant le social sous la forme de structure ou de facteurs pesant sur l'action de façon causale. L'universalité est dans la chose (in rem) et renvoie à la pluralité immanente à celle-ci. Elle se révèle dans la diversité des approches repérables à partir des rapports au monde. C'est un regard conceptualiste. Enfin l'universalité est déduite après la chose (post rem). C'est une conception nominaliste. Les universaux sont des abstractions qui n'existent que dans le regard de celui qui les construit.

Cependant, quelle que soit la théorie, la situation se situe comme intermédiaire entre l'individu et le milieu dans lequel se déroule l'action. Cette médiatisation du lien par l'intermédiaire des appuis renouvelle l'opposition individu/milieu. En discutant les différentes formes de médiatisations (y compris de façon immédiate et sans intermédiaire pour les théories écologiques), ils finissent par ne pas discuter l'existence de cette dualité comme forme particulière de rationalisation de l'action⁴⁶⁸.

4.4.2. L'effet de saillance

Les études dans cette partie se sont intéressées à la manière dont la situation est vécue au présent par des sujets. La présence apparaît favorisée, et se repère ainsi plus facilement, dans une situation atypique qui nécessite pour le sujet une enquête pour stabiliser le sens du fait d'un contexte instable (incertitude/incongruité), mais aussi dans une situation où l'atypie de la personne (caractérisation/attendus) ne permet pas à celle-ci de tenir dans une situation définie en dehors d'elle et nécessite de sa part une recomposition de la situation au présent.

Les cas de figure que nous avons étudiés montrent à travers certaines caractéristiques de la présence (la fluidité de l'action, la disponibilité attentionnelle, la variation des appuis) comment opère finalement la stabilisation de la situation par les sujets. L'entrée par les appuis permet de dépasser l'incompréhension de la situation et/ou de la réponse du sujet par la construction d'un sens partagé. Elle rend compte d'une définition personnelle de la situation à partir d'un agencement commun reconnaissable par d'autres. Si les normes sont des appuis pour agir, elles n'existent qu'à travers leur utilisation comme appuis reconnus par les sujets et utilisés, sans quoi leur puissance normative n'aurait pas d'effet. Toutefois, l'intérêt de ces recherches ne portent pas tant sur la compréhension des modes de coordination entre les individus que sur la possibilité pour chaque individu de composer avec cette intersubjectivité pour être reconnu comme agissant de manière compréhensible par les autres.

Toutefois, une sociologie centrée sur les supports comme le propose Martuccelli n'a pas pour intérêt seulement de reconnaître au niveau infra de la situation, comment opèrent les cadres communs nécessitant une coordination. Elle a pour ambition d'ouvrir la liste des possibles de la situation qui s'offrent aux personnes. Dans la continuité des travaux portant sur les compétences qui ont permis de repérer comment les sujets qualifient les objets, les lieux ou les

⁴⁶⁸ Philippe Descola montre que ce regard, qui différencie l'individu et son milieu, est propre au regard occidental. (Descola P. (2005). *Par-delà nature et culture*. Paris : Gallimard).

personnes⁴⁶⁹ selon des mondes de signification particulier ou selon des régimes d'action particuliers, les études sur la présence s'en différencient en tenant compte de la critique faite à ces études, à savoir ne pas tenir compte de la dimension historique de l'action du sujet. Elle prend non seulement en compte la dimension passée de l'expérience qui éclaire le présent, elle s'en différencie aussi. Elle s'en différencie en traitant le présent comme un moment d'enquête et pas seulement comme la conséquence d'un passé qui, certes, mérite d'être actualisé. Les études rendent compte d'une définition de la situation au présent, pas seulement comme une consolidation du passé (sous la forme de schème ou de dispositions incorporées), ni comme une condition du futur (primat stratégique des appuis). Ainsi, cette dernière partie tente un rapprochement entre la sociologie et l'ethnographie pour comprendre l'intérêt même de la situation, non comme le bon niveau de construction de la société, mais comme le moment de définition de celle-ci autrement.

Faire évènement, c'est donc rompre avec le déroulement ordinaire pour le sujet. Cette rupture permet, *a contrario*, de rendre visible l'ordinaire ainsi perturbé. L'évènement modifie la situation, mais c'est la définition anticipée et naturalisée de la situation qui fait aussi l'évènement en le rendant saillant, comme un élément non congruent avec elle. Cet élément ne rentre pas dans le cadrage initial de la situation initié par l'expérience (dans sa typicité), mais il compte pour le sujet. Il ne le laisse pas (ou plus) indifférent. L'évènement fait donc saillance dans le continuum du flux d'information au cours de l'action. Il est individualisé du reste du contexte et qualifié dans son usage en tant que trace du passé (incorporé/déposé), mais pas seulement. Nos enquêtes font apparaître également leur potentiel signifiant comme repère pour agir. Le social ne se situe pas seulement dans la qualification des éléments de manière individuée comme signe ou comme élément d'une structure de sens commun, il se situe aussi dans le processus d'enquête qui vise à qualifier les éléments pour en donner un sens.

Ces travaux sur la présence à partir des appuis produisent un renversement de la construction de la situation. Ils n'abordent pas les supports à partir d'une situation prédéfinie de l'extérieur pouvant être retraduite par le sujet comme un écart aux attentes en fonction des supports disponibles. Ils abordent la disponibilité des supports dans la construction de la situation, à partir de leur usage comme appui, c'est-à-dire comme média de cette relation entre

⁴⁶⁹ Les éléments interviennent pour étayer après coup la justification de leur action. Cette pragmatique développée par Boltanski et Thévenot utilise la critique qui met à l'épreuve l'ordre des choses, en proposant différentes manières d'ordonner la mise en situation.

le sujet et son environnement. Cet effet de médiatisation rend visible ce qui importe de regarder, de penser, de faire ou de ressentir pour le sujet au moment où il agit. Ce qui fait événement relève d'un mode d'identification qui permet l'affiliation d'un élément à un contexte. Ce mode d'identification permet la qualification de cet élément comme entité individuée (qui se différencie du contexte) en même temps que celle-ci se détache de ce contexte. La saillance permet de définir la configuration à partir de laquelle elle s'en distingue et inversement. Si cette saillance apparaît de façon immédiate et naturelle, elle résulte toutefois d'une détermination et d'une stabilisation de son identité par le passé. La saillance comme différence relève bien de sa signification sociale à travers un parcours interprétatif⁴⁷⁰, à la fois comme entité générique (le fait de l'extraire du reste nécessite que l'élément soit perçu comme une entité, qu'il ait un sens, qu'il puisse être qualifié par rapport à une catégorie signifiante d'éléments du même ordre) et spécifique (le fait de le reconnaître comme incongru nécessite d'avoir reconnu la configuration des autres éléments desquels il s'en différencie). L'individualité de l'évènement ne peut être appréhendée que dans un ordre social.

Les appuis saillants⁴⁷¹ se retrouvent au premier plan dans la perception de l'apprenant. La saillance repose sur la perception d'un contraste entre ce segment et le contexte global. Elle a à voir avec l'étrangeté dans un contexte coutumier, mais peut se concevoir au contraire comme une familiarité dans un contexte inhabituel. Ces éléments représentent, pour Bernard Py, des « *portes d'entrées à l'interprétation du contexte* » et donc à la construction d'appuis partagés. L'élément est reconnu comme un évènement d'une certaine sorte, sinon il reste dans le détail non signifiant de la toile de fond. Il y a donc une activité de configuration inhérente à l'identification et à la réception de l'évènement. L'élément apparaît comme relevant d'une configuration intelligible⁴⁷² et significative d'une multitude d'éléments qui font système pour le sujet. En traitant des éléments qui ne font pas directement système⁴⁷³ à partir de situations ou de sujets atypiques, c'est bien la manière de faire système qui intéresse le sociologue. Dès que le sujet parvient à rendre congruent cet élément, celui-ci devient indice ou repère pour agir par une schématisation qui réduit le contexte pour en faire une configuration intelligible,

⁴⁷⁰ Quéré L. (1994). « Sociologie et sémantique : le langage dans l'organisation sociale de l'expérience ». *Sociétés contemporaines*, 18-19, 17-41.

⁴⁷¹ Py B. (2004). « L'apprenant, le chercheur et les discours. Quelques réflexions sur la notion de saillance ». *Tranel*, 40, 117-131.

⁴⁷² Louis Quéré fait référence à l'accountabilité, c'est-à-dire à l'intelligibilité de l'action pour une autre personne qui dépasse l'idée de cadre partagé. (Quéré L. (1987). « L'argument sociologique ». *Réseaux. Communication - Technologie - Société*, 27, 97-136).

⁴⁷³ Que ce système soit un champ (Bourdieu), un monde ou une cité (Boltanski & Thévenot), un être collectif (Piette) ou une configuration locale historiquement construite (Amblard & al.).

c'est-à-dire une situation comprise, connue et reconnaissable⁴⁷⁴. C'est en fonction d'un tel arrière-plan que l'acte de bouleversement de l'ordre d'une situation acquiert son individualité, qu'il est reconnu pour l'évènement qu'il est⁴⁷⁵. Réduire sa contingence, c'est le « normaliser » en rendant manifeste le caractère normal, vraisemblable ou nécessaire de sa présence. Les perceptions et les identifications (d'objet, d'évènement ou d'action) sont informées par des réseaux conceptuels⁴⁷⁶ qui rendent ces éléments signifiants, utiles voire descriptibles, en les inscrivant dans les cadres implicites du jugement. Ils rendent compte de cadres a posteriori.

Travailler à l'objectivation des appuis permet de comprendre le processus social de stabilisation de son identité et de sa signification par les supports qui, soit relèvent de l'évènement (cas du danseur ou du théâtre forum), soit du détail qui importe (élèves en surpoids). C'est bien cette mise en priorité des éléments⁴⁷⁷ lors de l'enquête dans une situation non stabilisée qui intéresse cette partie. Les phénomènes sociaux ne sont pas seulement disponibles sous la forme d'« *objet sémiotique* », c'est-à-dire de signes. Ils existent aussi sous la forme d'objet organisationnel⁴⁷⁸ qui caractérise un sens ordonné et intelligible⁴⁷⁹. La situation est donc un ensemble dynamique d'éléments supports à son action que le sujet peut modifier en fonction de son activité. Il en modifie le sens pour lui, mais aussi pour les autres. La situation devient un ensemble de signes que les acteurs élaborent aussi à l'intention d'autrui⁴⁸⁰ pour rendre intelligible leur action et leur environnement, rendant les éléments et leur signification manifestes pour lui et pour les autres. La signification mobilisée doit être construite par le sujet,

⁴⁷⁴ Bessy C. & Chateauraynaud (1995). *Experts et faussaires. Pour une sociologie de la perception*. Paris : Metaillé.

⁴⁷⁵ Cet évènement peut aussi être reconnu par un ensemble d'individus et devenir un évènement social et public.

⁴⁷⁶ A l'occasion de deux congrès de sociologie, j'ai mis en évidence comment certains cadres circulaient au sein d'une profession et pouvait peser sur le regard des professionnels à partir des revues professionnelles. (Marsault C. (2013). « L'écriture des situations d'enseignement comme élément de violence symbolique : le cas de la revue EPS ». 5ème Congrès de l'Association Française de Sociologie, Nantes, 2-5 septembre ; Marsault C. (2013). « Usages et circulation d'une terminologie scientifique : la diffusion des savoirs comme enjeu de positionnement interne ». Congrès 3SLF 29-31 mai. Strasbourg).

⁴⁷⁷ La mise en ordre de la situation est étudiée par Quéré, à travers les discours, comme une mise en intrigue particulière de l'action.

⁴⁷⁸ Les théories de la cognition située traitent ainsi de l'organisation concrète de l'action par le prisme des propriétés d'ordre des artefacts cognitifs.

⁴⁷⁹ Selon Quéré, l'individualité et l'objectivité des éléments qui font évènement dans l'expérience du sujet ainsi que leur observabilité produisent un ordre endogène. Ce dernier est lié à l'opérativité du langage dans la constitution de l'objectivité. Cette opérativité n'a cependant été saisie qu'au plan de la pensée discursive. (Quéré L. (1994). « Sociologie et sémantique : le langage dans l'organisation sociale de l'expérience ». *Sociétés contemporaines*, n°18-19, 17-41).

⁴⁸⁰ Pour les personnels de service étudiés par Isaac Joseph, ces indices décrivent les manières de se rendre disponible aux autres. La production d'indices pour agir s'inscrit dans une visibilité de soi par un langage corporel visant une mise en scène de sa disponibilité. Il parle aussi de chorégraphie opérée par le professionnel. (Joseph I. (1999). « Action située et régimes de disponibilité ». Dans De Fornel M. & Quéré L. *La logique des situations. Nouveaux regards sur l'écologie des activités sociales*, Editions de l'EHESS. 157-172).

que ce soit dans la relation directe à la situation ou par l'intermédiaire d'objets ou d'éléments culturels transmis par le groupe dans lequel, par leurs usages, il se situe.

Plutôt qu'une condition initiale de l'action, la situation n'apparaît qu'au terme de l'enquête (après expérience) comme un préalable possible de l'action, rendu visible par les appuis nécessaires à sa publicisation⁴⁸¹ et son éventuelle justification. Ce mode particulier d'ouverture sur le contexte caractérise la présence⁴⁸² par une triple temporalité (passé, présent et futur) qui dépasse le caractère cognitif, volitif, mais surtout observable et mesurable du raisonnement pratique. Il ne vise pas seulement à repérer les éléments communs, mais bien à documenter les diverses voies possibles de l'action en mettant au jour d'autres appuis, en particulier ceux qui ne se présentent pas a priori comme majeurs ou nécessaires à l'accomplissement de l'action du point de vue de l'observateur.

Toutefois, ces prises singulières, qui semblent ne pas avoir une place centrale dans la mise en œuvre, opèrent comme différentiels nécessaires au maintien de la vigilance. Ces repères qui participent à mesurer de petits écarts⁴⁸³ n'ont pas une fonction d'ajustement du geste. Ils ne participent pas directement au modèle culturel. Ils concourent cependant à la mise en place de procédures permettant aux opérateurs de conserver une disponibilité pour capter d'éventuels changements, directement par la voie corporelle. Ces éléments qui permettent de maintenir une prise directe avec le monde informe le sujet sur l'état de transformation de la situation par le biais du mouvement, du corps dans l'espace-temps. Ces prises font ainsi surtout le lien entre la répétition et la différence. Elles ne sont pas issues de la pure répétition d'un geste acquis par habitude et ne relèvent pas de la pure invention locale ou occasionnelle d'une action. Elles sont un point de passage éclairant l'action dans un aller-retour entre intériorité et extériorité.

Finalement, ces nouvelles études ne mettent pas la focale sur la situation dans laquelle l'individu évolue pour créer des conditions permettant à l'individu de « supporter » la vie, au sens de Martuccelli⁴⁸⁴, c'est-à-dire de lui donner un sens et en retour le situe dans une forme sociale (groupe, collectif, co-présence). Tout en poursuivant l'intérêt de considérer certains éléments comme des appuis, ces travaux montrent l'intérêt de les considérer comme des formes

⁴⁸¹ La situation n'est donc pas ce qu'il vit, mais ce qu'il donne à voir (ou à dire) de ce qu'il vit.

⁴⁸² A l'inverse, la prise en compte du contexte à partir d'un nombre réduit d'indices s'inscrit dans un savoir d'expérience qui réduit la situation à un segment du contexte.

⁴⁸³ Le mode d'engagement de l'agent et le type de prise dont il dispose contiennent une forme de normativité qui n'est pas totalement formalisée et contraintes en pratique.

⁴⁸⁴ Martuccelli D. (2002), *Grammaires de l'individu*, Paris : Gallimard.

d'ancrage nécessaires pour rendre visible son action et se rendre visible dans des situations de publicisation de celle-ci. Ces études quittent la manifestation de la présence du monde comme cadrage de son action en s'intéressant à la manifestation de sa présence au monde par des ancrages communs. La présence permet de penser l'action sans considérer séparément un dedans (l'individu) et un dehors (le contexte). L'action est pensée à partir des conditions (personnelles et environnementales) qui, parce que celles-ci sont, à un moment, perturbées, forcent à penser et agir autrement que normalement, et rendent visibles à la fois la normalité de la situation qui devient un repère pour agir et la normativité⁴⁸⁵ du sujet.

Proche de l'ethnométhodologie et poursuivie par la sociologie pragmatique, la présence s'inscrit dans une relation immédiate entre sensibilité et signification qui ne peut qu'être sociale. Le sens donné à la perception provient de la coexistence entre un signifiant (sous la forme de l'élément perçu comme saillant) et un signifié (sous la forme d'une catégorie de signification), qui est source d'une compréhension active, mais surtout tacite dans le cadre d'une familiarité au monde social⁴⁸⁶. Dans ce cadre théorique, une situation est donc dynamique. Elle émerge lorsqu'une intrigue se noue à la faveur d'un événement et se résout lorsqu'un dénouement se produit. Mais parfois, le dénouement ne se réalise pas comme le sujet l'aurait souhaité, et crée chez lui une insatisfaction. Ainsi, aborder la présence comme forme d'un savoir pratique spécifique permet de comprendre comment se forment et opèrent ces entités totalisantes ou englobantes qui rendent intelligibles son action⁴⁸⁷ aux yeux des autres. Cette forme de savoir éclaire autrement « le sens commun » que certains sujets ne partagent pas. Ce sens commun⁴⁸⁸ n'est qu'un élément du sens de l'action qui l'oriente et en retour le nourrit. La présence est donc une forme de savoir nécessaire pour se faire comprendre par les autres, c'est-à-dire partager et produire en même temps du sens commun, à partir d'éléments rendus visibles, compréhensibles voire utilisables par et pour les autres.

⁴⁸⁵Pour une approche de la normativité, voir Marsault C. (2016). « Prétexte à la lecture de Canguilhem ». Dans Marsault C. & Cornus S. *Santé et EPS, un prétexte, des réalités*. Paris : L'harmattan.

⁴⁸⁶ De Fornel M. & Quéré L. (1999). « Présentation ». Dans de Fornel M. & Quéré L. *La logique des situations. Nouveaux regards sur l'écologie des activités sociales*, Paris : Editions de l'EHESS. 7-32.

⁴⁸⁷ Harold Garfinkel comme Louis Quéré font référence au concept d'« accountability » pour décrire et caractériser cette intelligibilité de l'action pour soi et pour les autres.

⁴⁸⁸ Le sens commun est un ensemble de représentations collectives donnant une signification semblable aux actes et permet de se comporter selon des attentes qui relèverait de la « normalité » c'est-à-dire du comportement fréquemment observé en telle situation. Cette approche du sens commun est partagée par Goffman par exemple.

Diverses méthodologies ont été employées : quantitative, qualitative, focus groupe. L'ethnographie⁴⁸⁹ nous a semblé cependant la plus intéressante pour repérer et documenter la présence, c'est-à-dire ce que le comportement rend visible pour être identifiable par les autres. Toutefois cette méthodologie est insuffisante pour faire apparaître « *l'ordre naturel des choses* », celui-ci semble observable à des moments particuliers, moment de décalage par rapport à une normalité et reconnu, du fait de ce décalage, comme une « *atypie* ». Si l'atypie de certaines caractéristiques d'individus fait apparaître des appuis différents pour penser le mouvement, nous pouvons remarquer que les autres formes de savoir se construisent également dans l'observation ou la recherche du typique. Ainsi l'atypie des entrants permet de comprendre les frontières institutionnelles d'un groupe, celle de la situation constitue une épreuve de désaccord pour repérer les conflits de valeur. Enfin, l'atypie des expériences vécues favorise la mise en évidence des cadres. La question normative est donc au centre de la définition des savoirs. Elle s'inscrit dans la reconnaissance des formes attendues instituées car exigées des entrants, dans celle des formes dominantes partagées relevant du normal (à la fois dans l'espace et dans le temps de la tradition), enfin sous une forme visible et acceptable par les autres.

4.4.3. L'artistique, une situation particulière

L'observation du comportement des individus, à travers un cadre théorique, permet une visibilité du phénomène étudié. Mais ce qui fait exister un phénomène ne relève pas seulement des concepts ou de la méthodologie employée, mais aussi d'une situation particulière qui rend ce phénomène visible par un décalage à un moment donné. L'ordre des choses est rendu visible lorsqu'il est perturbé, perturbé par les circonstances ou par le chercheur. Ainsi certains moments semblent mieux se prêter à l'observation de l'ordre social (mouvements sociaux, crise, épreuve, conflit, offense...).

Mais l'ordre social peut aussi être observable à condition de sortir d'une observation habituelle, en regardant différemment, en s'attardant à l'insignifiant et au détail gestuel non pertinent a priori. Les études présentées dans cette partie ont un autre point commun, celui d'analyser des situations singulières relevant d'un domaine artistique, la danse, le théâtre, à cela peut s'ajouter le dessin illustratif⁴⁹⁰. Les situations artistiques obligent à abandonner l'évidence de l'attitude

⁴⁸⁹ L'ethnographie est un outil méthodologique pour « *présentifier les êtres invisibles comme les normes et les croyances* ». (Piette A. (2009). *Anthropologie existentielle*, Paris : Pétra).

⁴⁹⁰ Marsault C. (2016) « Rôles des dispositifs pédagogiques dans la construction du lien social. De quels collectifs parle-t-on en EPS ? » Dans Berger D. *Educatons, santé et mutations sociales : nouveaux enjeux, nouveaux défis*. Avoine : UNIRES, 187-202. Ce travail a porté sur l'étude de l'iconographie pédagogique.

naturelle en offrant un déplacement des perceptions de la part des sujets ou en imposant une grille de lecture inhabituelle de la part de l'observateur. Elles obligent le sujet à rendre visible son comportement, mais surtout contraignent l'observateur à sortir de ses propres attaches, de ses codes, à voir autre chose ou autrement que « ce qui vaut la peine d'être regardé ».

La situation artistique est une situation particulière pour analyser le comportement et son effet recherché. Elle met en avant un engagement moteur comme émotionnel, mis en scène par des procédés chorégraphiques. Les activités artistiques sont ainsi des espaces de créativité propices à une prise de distance avec la réalité, mais pour mieux l'étudier. Ainsi, cette démarche de création suppose de la part de l'élève-danseur une conscience⁴⁹¹ de ce que ces mouvements laissent voir pour le spectateur. Elle facilite l'analyse de sa présence.

Ces situations artistiques, parce qu'elles travaillent la mise en intrigue de la situation donnée à voir, rend aussi ces situations particulières intéressantes⁴⁹². Celles-ci rendent les comportements suffisamment étranges pour les observer avec un regard qui se détache de l'attitude naturelle. C'est le cas de Dewey quand il étudie l'expérience artistique comme une expérience sensible⁴⁹³. Il introduit la problématique de la situation pour expliciter cette logique de l'enquête. Il rend compte de l'expérience esthétique à partir de sa structure dramatique, celle-ci n'étant pas nécessairement narrative. C'est encore le cas de Goffman qui explore l'effet dramaturgique en utilisant les métaphores du champ lexical artistique comme la scène, les rôles ou encore les coulisses. Par cette approche métaphorique du théâtre, Goffman s'intéresse à la visibilité des attentes normatives et marque l'importance du détail par l'amplification qui se donne à voir. Même si « *le monde ne se réduit pas à une scène, et le théâtre non plus*⁴⁹⁴ », Goffman participe autrement à une sociologie du dévoilement par la mise en avant d'une dramaturgie⁴⁹⁵ du social. Il opère un renversement en décrivant les circonstances qui conditionnent la perception de la réalité, à travers les engagements qui engendrent l'impression de la réalité.

⁴⁹¹ Les capacités d'écoute relèvent de la capacité à capturer « *le décalage entre ce qui est attendu et ce qui est produit, véritables incidents où l'inattendu émerge de la non-conformité* » (Cornus S. & Marsault C. (2011). « Les modes d'entrées dans l'activité. Relation entre milieu culturel et milieu d'apprentissage, *Revue EP&S*, 345, p42).

⁴⁹² On peut penser au grossissement, à l'exagération ou au contraire en prenant une vision minimaliste du mouvement ou de la situation, la mise en scène de l'action donne à voir à la fois du commun et s'en différencie pour produire une œuvre singulière. (Marsault C. & Cornus, S. (2016). De « rire de » à « rire avec ». L'humour comme stratégie pédagogique favorisant le climat de sécurité. Dans *Corps et climat scolaire, Dossier EP&S*, 83, Joinville le Pont : éditions Revue EPS).

⁴⁹³ Dewey J. (2005). *L'Art comme expérience*, Paris : Gallimard.

⁴⁹⁴ Goffman E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris : Minuit, p9.

⁴⁹⁵ Marcellini A. & Miliani M. (1999). « Lecture de Goffman ». *Corps et culture*, 4.

Les métaphores incongrues⁴⁹⁶ suscitent ce travail de relecture pour faire apparaître les possibles. La lecture de son action par le sujet dans un espace scénique rend compte des signes d'autres possibles. Tout se passe comme si l'art dans sa mise en scène est une façon différente de voir et de rendre visible la manifestation du social, ici dans son déroulement de la situation au présent. Si la sociologie s'intéresse à ce point aux situations artistiques, c'est sans doute lié aussi au fait que l'art questionne à sa façon les normes de la société. Les études sociologiques sur des sujets artistiques⁴⁹⁷ ne sont sans doute pas anodins car le propre de l'artistique est de questionner le rapport à la norme, et aux frontières de celles-ci, de questionner les cultures.

Ce qui intéresse ce regard pragmatique s'inscrit plutôt dans la théorie de l'incongruité⁴⁹⁸. Cette théorie ouvre des possibles, dote les sujets d'outils pour changer leur rapport au monde, rapport au monde médié par des symboles⁴⁹⁹. Il n'y a pas d'expérience pure et sans intermédiaire. Les croyances et les représentations relèvent donc d'une socialisation antérieure et, dans une certaine mesure, elles préconfigurent notre vision du monde et encadrent les manières d'agir. Exprimées de cette façon, les possibilités d'agir autrement sont étroites. En revanche, en se détachant de l'attitude naturelle par un regard porté sur l'incongruité, il est possible de regarder autrement les situations. Il s'agit de repérer, dans un dispositif donné, les lignes de résistance, mais aussi les points de changement à partir des variations individuelles. La présence rend ainsi visible des lignes de résistances (individuelle et collective) et les possibilités effectives (ou potentielles) de transformation de ces dispositifs en repérant les appuis utilisés, les supports utilisables et les éléments non considérés, délaissés dans l'arrière-fond de la situation. Le travail entamé avec l'étude des dispositifs de formation comme le théâtre-forum permet d'étudier collectivement ces points d'infléchissement dans le déroulé d'une situation.

⁴⁹⁶ Watson R. (1989). « *Le travail de l'incongruité* ». Dans *Le parler frais d'Erving Goffman*. Paris. Minuit. 83-99.

⁴⁹⁷ Becker HS. (1988). *Les Mondes de l'art*. Paris : Flammarion ; Becker HS. (1999). *Propos sur l'art*. Paris : L'Harmattan ; Bourdieu P. & al. (1965). *Un art moyen : Essai sur les usages sociaux de la photographie*. Paris : Minuit ; Heinich N. (2001). *La sociologie de l'art*. Paris : La Découverte.

⁴⁹⁸ Pour Kenneth Burke, la réalité est « un ensemble désordonné de symboles à propos du passé, combiné avec des lectures diverses du présent (...) une construction de notre système symbolique ». Burke K. (1966). *Language as Symbolic Action. Essays on Life, Literature, and Method*. University of California Press). Chaque système de croyance décrit comment le monde fonctionne et ce que les choses sont ou signifient.

⁴⁹⁹ La théorie de l'incongruité explique ce qui fait que la situation est amusante, « by violations of the normal order of things ». (Burke K. (1984). *Permanence and Change. An Anatomy of Purpose*, University of California Press).

Tableau 4 : Récapitulatif des articles portant sur la présence corporelle

Concept/ théories	Objet/sujet	Titre article	Résumé : idées principales
Affordance Théorie écologique	Apports de la théorie écologique de l'apprentissage en EPS	Cornus S. & Marsault C. (2014). « Enseigner l'EPS à partir de l'approche écologique : priorité à la variabilité ». Dans Quidu M. <i>Les sciences du sport en mouvement : tome II, innovations théoriques et implications pratiques</i> . Paris : L'harmattan.	L'article précise comment l'approche écologique renouvelle le regard porté à l'apprentissage et les conséquences sur la manière d'enseigner en EPS
Affordance interaction Ancrage Théorie écologique	La présence corporelle des danseurs	Cornus S. & Marsault C. (2014). « Improvisation en danse : un autre rapport au corps ». Dans Marsault C. & Cornus S., (dir). (2014). <i>Santé et EPS : un prétexte, des réalités</i> . Paris : L'harmattan. 197-205.	L'article porte sur les conditions d'apprentissage favorisant la présence. Modification de la nature de la tâche par les consignes.
Affordance effectivité Ancrage Théorie écologique	La présence corporelle des danseurs	Cornus S. & Marsault C. (2015), « L'observation de la présence dans des situations d'improvisation en danse. L'incertitude comme condition d'apprentissage ». <i>Spirale</i> , 56. 49-63. Cf. T2 pp101-109.	L'analyse porte sur les conditions d'apprentissage favorisant la présence corporelle. La présence corporelle se définit comme un ancrage de la pratique du danseur à l'environnement
Affordance effectivité Théorie écologique	La présence corporelle des danseurs	Cornus, S., Marsault, C., & Burel, N. (2015). Présence et improvisation en danse : un cheminement incertain. Dans N. Burel (Ed.), <i>Corps & Méthodologies. Corps décrit-corps vécu-corps vivant</i> . Paris : L'Harmattan.	L'analyse met en évidence la variété des prises d'information pour développer une écoute attentive pour agir.
Dégagement Appuis Reposité Theorie existenciale	L'engagement corporel des élèves en surpoids	Lefèvre L. & Marsault C., « Les dégagements silencieux des adolescents obèses à l'épreuve des normes corporelles en Éducation physique », <i>SociologieS</i> (en ligne). Cf. T2 pp37-46.	L'étude porte sur les appuis utilisés par des élèves atypiques pour rester engagé dans des situations intenable pour eux.
Docilité Dégagement Appuis théorie existenciale	L'engagement corporel des élèves en surpoids	Lefevre L. & Marsault C. (2022) « Le rôle des objets comme appuis pour penser une situation capacitante » Dans <i>Recherches & éducations</i> . (en ligne) Cf. T2 pp27-36.	L'étude porte sur les usages des objets pour faciliter l'engagement des élèves
Théorie de L'enquête Valuation	Dispositif de formation le théâtre forum. LCVN	Marsault C. & Lefèvre. L. (2022) « La présence corporelle des enseignants, un savoir professionnel à construire par le théâtre-forum ». <i>Recherches & éducations</i> . (en ligne) Cf. T2 pp17-26.	L'analyse d'un dispositif de formation des enseignants met en évidence comment les LCVN deviennent des appuis pour agir et pour ressentir.

Cette rétrospective proposée dans cette première partie portant sur les savoirs professionnels qui ont servi de terrain d'études sociologiques s'est organisée sous quatre formes de savoirs dont les effets analysés diffèrent. Chaque nouvelle forme étudiée se construit en se distinguant de la précédente pour répondre à des problèmes sociaux qui évoluent au cours des

trente années que recouvrent cette réflexion. Mes études rendent compte de formes d'institutions du social à de niveaux différents d'intervention (macro-méso-micro). De la qualification professionnelle qui s'intéresse au groupe professionnel à la gestuelle professionnelle qui touche une motricité signifiante pour se rendre visible, le social s'institue encore dans l'organisation de l'activité professionnelle ou dans des dispositifs particuliers. Ces formes de savoir posent de manières différentes le rapport entre l'individu et son environnement. Par ces différentes formes instituées, mes études expliquent pourquoi et comment les savoirs deviennent des indicateurs sociaux opérant à des niveaux du social différents.

Cependant chaque forme de savoir médiatise autrement ce lien grâce au cadre théorique mobilisé. Ainsi la qualification professionnelle objective, sous la forme d'un titre, un rapport social subjectif à un environnement perçu en termes de positions sociales. La compétence suppose l'intériorisation d'une adéquation au local, nécessitant en retour d'extérioriser dans sa justification, les éléments qui en fondent le particularisme. L'expérience intègre, par l'effet du temps, les éléments à prendre en compte pour rendre son action pertinente produisant à son tour un cadre légitimant mais excluant. Enfin la présence corporelle est une mise en visibilité de soi montrant aux autres, une incarnation des normes. Ces quatre formes constituent une systématique singulière des rapports entre ces différentes formes de savoir impliquant des formes de socialisation différente.

<p>Qualification professionnelle</p> <p>Conformité du comportement au groupe professionnel (habitus)</p> <p>Filtre et accrédite les propriétés sociales</p>	<p>Compétence professionnelle</p> <p>Adéquation de l'action aux conditions locales (logiques d'action)</p> <p>Objective et justifie les valeurs</p>
<p>Présence corporelle</p> <p>Continuité de son engagement (appuis)</p> <p>Rend visible et intelligible l'intention</p>	<p>Expérience passée</p> <p>Pertinence de l'activité (ressources)</p> <p>Eclaire et cadre les éléments de la situation</p>

Cette systématique permet de circonscrire tout en les positionnant différemment les différentes formes de savoir étudiées. Toutefois, nous sommes en droit de nous demander si les caractéristiques et les effets repérés sont à attribuer à chaque forme de savoir étudiée ou aux cadres théoriques mobilisés pour les étudier. Ce sera l'objet de la deuxième partie.

Partie 2

Approche épistémologique des savoirs professionnels

Si la première partie a montré comment différents cadres théoriques ont permis de spécifier et de clarifier chaque forme par rapport aux autres, elle a également pointé les limites de chaque modèle nécessitant de ma part un changement théorique. Quelle part joue le cadre théorique et plus globalement la démarche de recherche dans la production des résultats ?

Cette deuxième partie sera l'occasion de revenir sur ces travaux moins pour rendre compte des résultats que pour comprendre la manière dont ceux-ci ont été obtenus. Ce faisant, ce retour épistémologique ne permettra pas seulement de comprendre comment les formes de savoir se construisent et ce qu'elles doivent au cadre théorique et méthodologique. Ce sera l'occasion de discuter la contribution du sociologue dans cette modélisation des savoirs sous la forme d'une systématique. En effet, les différents modèles de savoir se différencient les uns des autres grâce à des bascules du regard, mais également dialoguent entre eux en fonction des effets mis en évidence (effet du savoir sur l'individu ou l'environnement et l'inverse). En revenant sur la manière dont ces savoirs prennent forme dans les projets de recherche, ce retour montrera comment ils constituent quatre formes ontologiques distinctes. Celles-ci révéleront différentes manières dont s'est construit le regard du sociologue, dépassant l'opposition entre compréhension et explication sociologique.

Le premier temps de cette réflexion reviendra sur les mises en forme du savoir et leur organisation en une systématique. Nous reviendrons sur les différentes bascules opérées pour étudier le savoir professionnel. Nous montrerons comment mes projets de recherche sociologiques ont participé à une institutionnalisation des savoirs en figures particulières. En effet, leur institution sous des formes spécifiques résultera autant des problématiques sociales auxquelles les sociologues tentent de répondre à un moment donné que des problématiques sociologiques qui participent à la formalisation singulière et légitime du savoir.

Après avoir montré la part du cadre théorique dans la caractérisation par le chercheur des rôles sociaux du savoir, nous nous intéresserons à l'effet de la méthodologie employée pour mettre en évidence les effets du savoir. Le deuxième temps questionnera le savoir, moins comme un objet à étudier qu'un effet à observer. Nous montrerons que le travail sociologique

participe à cette reconnaissance comme effet en l'objectivant, c'est-à-dire en découvrant sa présence par un effet méthodologique au risque parfois de la chosifier, de l'essentialiser, de le schématiser et d'en oublier le caractère humain qui en est à l'origine. En cherchant à dénaturer les phénomènes pour en comprendre leur construit, nous explorerons la part de la sociologie dans une forme de naturalisation du social.

Nous examinerons enfin les processus de socialisation mis en évidence à l'occasion de ces études pour éclairer les questions sociales du moment. Celles-ci sont retravaillées par un regard particulier qui donne corps et vie au social en le façonnant différemment. Ce troisième temps mettra en évidence les façons de mettre en ordre le social sous la forme d'intrigue sociale. Il s'intéressera à la manière dont la sociologie participe à une mise en forme sociale du savoir et à sa mise en norme. Le retour sur ces théories qui donnent à voir (et rendent légitimes) ces formes de savoirs tend à dénaturer le rapport au monde tout en naturalisant une manière de penser et de faire exister le social.

1. Les formes du savoir professionnel : entre projet social et objet de recherche

Si on regarde l'évolution de mes recherches de façon plus globale, il est possible de faire apparaître un projet, c'est-à-dire des intentions de recherche qui s'inscrivent d'abord dans un regard plus intimiste : d'une sociologie macroscopique en termes de structures pesantes sur les agents vers une microsociologie plus intéressée par ce que le sujet donne à voir dans ses gestes pour rendre intelligibles aux autres ses préoccupations. La forme que prend le savoir au fil de mes travaux laisse supposer un déplacement du problème étudié, éclairant le social à des niveaux différents. En effet, les premières études s'intéressant aux structures environnementales incorporées laissent peu de place à l'agent social. La qualification professionnelle garantit l'acquisition d'un savoir rendant le comportement conforme au groupe professionnel. Toutefois, elle n'assure pas une adaptation à la variété des contextes, au contraire de la compétence. En adoptant le point de vue du sujet dans un contexte qu'il construit pour justifier de la congruence de son action, mes analyses de la compétence étudient les logiques sociales à l'œuvre au niveau local quittant ainsi un social surplombant et déterminant le comportement du professionnel. En s'intéressant à cette occasion à la spécificité du contexte, nos travaux nous conduiront à montrer qu'il est lui-même un construit social dans le temps. Après ce premier renversement qui mettra le sujet au centre de l'étude et lui donnera une part plus importante dans la construction du social, un deuxième renversement opérera pour questionner à son tour la situation du sujet au regard du milieu dans lequel il évolue. Cette situation ne peut faire l'économie d'une dimension historique du sujet et du contexte qui sera traitée à l'occasion des

études portant sur l'expérience professionnelle. Le social s'invite dans une dimension temporelle du savoir où le passé pèse sur le présent. Enfin, dépassant l'idée d'un contexte fixé en dehors du sujet, la recherche du social portera sur la présence corporelle, en étudiant directement les éléments qui fond saillance et sortent d'un arrière-fond commun significatif de l'action. Ainsi, l'observation semble d'abord se focaliser sur un social visible au-delà du sujet à partir d'un groupe pour glisser vers un social repérable dans l'attention du sujet et sa motricité. Ce regard plus intimiste sur le sujet apparaît dans l'étude de son activité au sens large (comprenant son comportement, ses actes à travers ses choix, ses pensées et sa motricité). Cette activité sera analysée à partir de différentes composantes : dans sa dimension gestuelle, affective et motrice, mais aussi en termes de représentations, de décisions et de justifications dans les discours.

Cependant, derrière cet effet de zoom, nous défendrons l'idée que c'est finalement la recherche d'une qualification sociale différente du problème. Celle-ci rendra compte de manières différentes de caractériser le savoir sous une forme légitime, valide, valable ou viable de cette activité du sujet au sens large. Cette qualification doit en partie aux théories mobilisées, mais également à la manière dont le chercheur construit son projet.

Alors que le processus de recherche propose de passer d'un projet (une idée de départ) à un objet de recherche (pouvant aller jusqu'à la production d'hypothèses à valider), nous ferons le chemin inverse en retraçant après coup, ce qui nous a conduit à nous intéresser à chacune de ces formes de savoir et comment nous les avons façonnées au regard des recherches déjà présentes au même moment. Inscrits dans des problématiques sociales de l'époque, ce retour sur ces quatre formes de savoir résulte de questionnements sociaux différents. Eclairés par des enjeux sociologiques, ces questions sociales confrontées au terrain mettent en évidence une caractérisation singulière de chacune de ces formes.

Cette partie montrera comment les caractéristiques de ces quatre formes de savoir se sont construites en se détachant les unes des autres formant une systématique. Certaines de ces caractéristiques ont été définies a priori, à partir de sa définition pratique. L'objet de la recherche consiste alors à comprendre les conditions de son existence ou de sa valeur sociale (la qualification et la compétence). Pour d'autres (l'expérience et la présence), elles sont apparues à l'inverse émerger de l'analyse comme catégorie pratique nécessitant une caractérisation plus précise pour l'étudier. Dans les quatre cas, les terminologies employées seront clarifiées à partir des usages professionnels étudiés.

Pour chacune des formes de savoir étudiées, nous clarifierons le point de départ qui inscrit la recherche dans un questionnement social, à partir d'un positionnement dans le champ des recherches du moment. Il mettra en évidence différentes manières d'instituer le social au cours de mes études. Cette partie s'attachera à montrer comment ces modélisations deviennent des figures du savoir qui, à la fois s'opposent, mais dialoguent entre elles. Ce retour sur les mises en forme du savoir par un travail sociologique mettra en évidence différentes manières d'instituer le social en donnant au savoir une teneur et un rôle différent d'intermédiaire.

Le savoir professionnel se construit non du point de vue de son acquisition, mais du point de vue de la reconnaissance sociale de sa valeur, en tant qu'objet social et objet devenu sociologique. Nous allons dans cette partie nous attacher à repérer comment s'est opérée cette qualification sociale du savoir à partir de sa mise en objet de recherche. Au-delà de ces objets de recherche investigués du groupe au gestuel, nous nous intéresserons ici à la manière dont s'éprouve le social dans le processus de catégorisation sous la forme de savoir différenciée.

Le changement de regard, d'un niveau macrosociologique vers un niveau microsociologique tente de répondre à cette qualification à différents niveaux de construction du social. Il questionnera du coup ce que qualifier signifie d'un point de vue social quand il s'agit du savoir professionnel. Qu'est-ce qui est qualifié au niveau social ?

Les différents regards portés en viennent à qualifier de professionnel, des éléments différents et donc à situer le problème comme professionnel et social à des niveaux différents. Seront successivement abordés la qualification sociale de la certification comme droit d'entrée garantissant l'identité du groupe professionnel (modèle de la qualification), la qualification sociale de la situation comme justification de l'adéquation de son action au contexte professionnel (modèle de la compétence), la qualification des éléments de la situation à prendre en compte comme éléments pertinents pour définir la situation comme professionnelle (modèle de l'expérience) et enfin la qualification d'une posture professionnelle et engagée du sujet dans l'action, identifiée par l'étude gestuelle du professionnel à l'instant présent (modèle de la présence). Ainsi non seulement les savoirs professionnels étudiés ne relèvent pas des mêmes enjeux sociaux, mais ne définissent pas non plus le social au même niveau professionnel. Ce qui nous amènera à questionner ce qui relève du social au regard des cadres théoriques mobilisés. Comment se constituent ces rapports sociaux qui permettent de qualifier socialement le professionnel et son action ?

1.1. La qualification sociale des savoirs institués

La qualification professionnelle est d'abord envisagée comme une qualification sociale dans la tradition de la sociologie du travail. Dans la continuité de Pierre Naville⁵⁰⁰, elle relève « d'un rapport social complexe entre les opérations techniques et l'estimation de leur valeur sociale ». Elle qualifie la valeur sociale du travail (en particulier du poste occupé) avant celle du travailleur selon une utilité particulière impactée par les politiques⁵⁰¹. Le savoir fixé comme droit d'entrée dans la profession participe à construire et protéger un espace social particulier dans un champ de concurrence entre différents espaces d'insertion professionnelle. En retour l'identification d'un espace où certaines propriétés sociales sont rentables participe à construire l'identité de la profession, mais aussi donne une identité à l'individu, le reconnaît comme appartenant à un groupe professionnel clairement identifié. Ainsi, elle permet de penser, comme le souligne Claude Dubar⁵⁰², la relation entre l'individu et les tâches qu'il doit réaliser⁵⁰³ d'une part et la relation entre le niveau de formation et la nature du travail effectué d'autre part.

En étudiant les modes d'entrée dans les professions, notre travail conforte l'idée d'un agrément social à travers le concept de credentialisme. Le savoir prend la forme d'une lettre de créance⁵⁰⁴, il devient un objet visible et reconnu de tous, médiatisant des valeurs partagées par le groupe. Il objective la valeur sociale de l'individu en qualifiant le niveau d'exigences du travail par un niveau de diplômes pour occuper un poste et ainsi une position sociale. Ainsi posée, la qualification certificative relève plus finalement d'une extériorisation d'un social incorporé que d'une intériorisation des conditions objectives.

La compétence est d'abord un élément de la qualification comme nous le retrouvons aujourd'hui encore dans les référentiels de compétences. En analysant deux formes distinctes de savoirs professionnels, la compétence technique et la compétence éthique, nous avons montré que celles-ci se présentent moins comme un acquis résultant d'une formation qu'un outil filtrant socialement les individus. Les compétences techniques ont été analysées d'abord

⁵⁰⁰ Naville P. (1956). *Essai sur la qualification du travail*. Paris : Marcel Rivière.

⁵⁰¹ Dans les trois cas étudiés (professeurs d'EPS, éducateurs sportifs et éducateurs du sport-santé), la question de la qualification sociale résulte d'un changement dans l'espace professionnel, faisant suite à des mesures politiques : augmentation du nombre de recrutement de postes pour les enseignants conduisant à l'arrivée d'une population nouvelle introduisant des changements de conceptions de l'EPS, mesure d'accompagnement à la professionnalisation des clubs par les emploi-aidés, et enfin mise en place d'un dispositif de sport-santé au cœur d'une politique territoriale.

⁵⁰² Dubar C. (1996). « La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence ». *Sociologie du travail*, 2, 179-193.

⁵⁰³ La sociologie critique porte essentiellement sur la déqualification des individus par rapport aux types des tâches données à la suite de l'évolution du travail automatisé notamment plus que sur le processus de qualification lui-même. Paradesse C. (1987). « Des savoirs aux compétences : qualification et régulation des marchés du travail », *Sociologie du travail*, 1, *De la qualification à la professionnalité*. 35-46.

⁵⁰⁴ Collins R. (1979). Op cit.

comme instrument de reconnaissance de différences sociales justifiant des situations professionnelles variant en termes de positions dans l'espace professionnel⁵⁰⁵. La reconnaissance officielle des compétences consacre les agents qui en sont pourvus et délimite celles propres à la professionnalisation dans un secteur d'emploi particulier. Elle relève d'une stabilisation par la force législative d'un état du social sous la forme de compétences attendues.

Ainsi, l'expertise professionnelle se présente sous une forme incorporée et objectivée par une certification. En étudiant les représentations sociales du métier par les agents eux-mêmes, ces études montrent comment le social éclaire le professionnel, par l'intermédiaire d'un espace social dont la forme de savoir est spécifique. L'espace professionnel est envisagé comme un espace social pénétré par les mécanismes sociaux qui en expliquent les variations. Cette emprise sociale permet la reproduction d'une communauté de destin protégeant son espace d'intérêt professionnel. Le social s'inscrit dans un rapport différencié au savoir institué à l'entrée qui reproduit, dans une forme objectivée, un rapport social hiérarchisé des manières de penser et d'enseigner l'EPS. Dans nos études, les variations en termes de postes de travail rattachées à des tâches de qualités différentes révèlent des positions et des trajectoires qui rendent compte d'un rapport différencié au savoir institué à l'entrée.

Dans le modèle de la qualification, la valeur sociale de la certification des savoirs implique une négociation collective⁵⁰⁶. Elle n'est pas seulement l'objectivation des savoirs nécessaires à la pratique (déduite de la définition de l'expert à un moment donné), elle résulte également d'un rapport social de lutte entre branches professionnelles et entre secteurs dans la définition de l'emploi et des tâches à réaliser en termes de postes de travail. La qualification est donc étudiée d'un point de vue structurel. Si elle participe à structurer socialement un espace professionnel, c'est d'abord parce que la profession est étudiée comme un espace d'investissement socialement hiérarchisé. Mais elle est aussi la conséquence, comme nous l'avons montré, d'un état de l'insertion professionnelle des secteurs voisins à un moment donné. On ne peut comprendre une profession sans tenir compte d'un contexte social évolutif qui donne à cette celle-ci des caractéristiques sociales de l'expertise à un moment donné, caractéristiques recherchées ensuite chez les prétendants. La qualification professionnelle est donc une qualification sociale en ce qu'elle fixe un état du social au sein d'un groupe professionnel. Elle est supposée produire une homogénéité du groupe professionnel par une homogénéisation des propriétés sociales des entrants. Or les études sur les formes de qualification et leur évolution

⁵⁰⁵Marsault C. (2004). Op cit. Cf. T2 pp149-157.

⁵⁰⁶ Campinos-Dubernet M. & Marry C. (1986). « De l'utilisation d'un concept empirique : la qualification ». Dans Tanguy L. *L'introuvable relation formation-emploi*. Paris : La documentation française.

font de la qualification surtout un « concept empirique »⁵⁰⁷. Elles interrogent l'emploi pour faire correspondre une formation qualifiante adaptée, mais questionnent finalement peu la relation emploi-formation elle-même.

En effet, l'enjeu social des recherches sur la qualification dans les années 90 dans lesquels mes propres travaux s'inscrivent initialement relève d'une identification de l'emploi pour maintenir les formations au plus près des exigences du travail. Ainsi en étudiant les enseignants d'EPS ou encore les éducateurs sportifs à partir des représentations du métier et des fonctions/missions au regard de leurs propriétés sociales, c'est bien un ensemble de savoirs socialement institués qui est étudié, mais étudié du côté de l'emploi et non des formations. Par l'intermédiaire du modèle du structuralisme génétique, mes études établissent une correspondance entre les propriétés sociales des entrants et les représentations du métier qui conduisent les enseignants à occuper des postes et des fonctions distinctives. Ainsi en recherchant une identité professionnelle caractérisant la profession d'enseignant d'EPS, mes travaux montreront finalement moins l'existence d'une spécificité de ce métier qu'un espace professionnel d'investissement de propriétés sociales qui évoluent dans le temps du fait d'un changement des propriétés sociales des entrants. Cette même vision d'une profession évoluant au regard des nouveaux entrants qui introduisent d'autres manières de faire et de penser le métier, se retrouve également dans la profession d'éducateur sportif en particulier quand il s'agira de penser le sport-santé. En faisant correspondre une formation aux exigences sociales repérées à un moment donné de l'évolution du métier, ce regard porté sur les métiers qui se professionnalisent entérine l'idée d'un social incorporé qui s'institue en savoir qualifiant.

Si le modèle structuraliste permet de comprendre cette relation entre un social incorporé et un social rendu visible dans des diplômes, c'est qu'il présuppose cette relation comme deux formes du capital culturel : incorporé et institué. Or nos terrains d'études qui ont été analysés à des moments particuliers (crise identitaire des enseignants, développement du salariat des éducateurs, création du sport-santé) questionnent finalement cette relation à travers le processus d'institutionnalisation. Les diplômes et plus généralement les certifications assurent-ils encore ou vraiment leur rôle de filtre social pour maintenir ou produire une doxa professionnelle ?

C'est finalement au moment où le profil social et technique des personnes recrutées semble moins correspondre aux attentes du métier que les recherches sur l'identité professionnelle et sur la formation se pose. Mais la formation se déduira toujours d'un emploi, emploi qui en revanche fera l'objet d'un renouvellement de terminologie. En s'intéressant aux compétences

⁵⁰⁷ Tortajada R. (1986). « La qualification : concept empirique ». Dans Tanguy L. *L'introuvable relation Formation-Emploi*. Paris : La documentation française.

attendues par les employeurs dans les problématiques de la qualification, les années 90 s'ouvrent à un débat terminologique entre qualification et compétence. Catherine Paradeise⁵⁰⁸ est un bon exemple de cette période de clarification des deux modèles de savoir intervenant à des niveaux différents. Pour Paradeise, la compétence est la marque distinctive des membres des groupes professionnels qui sont parvenus ou qui aspirent à se constituer en marché du travail fermé⁵⁰⁹, contrôlé par une élite du groupe et reconnu par l'état. C'est cette compétence qui est recherchée et fixée à travers la qualification institutionnelle. Les compétences affichées dans le cadre d'une certification par un diplôme ou un concours d'entrée relèveraient d'une rhétorique professionnelle justifiant l'idée que seuls les professionnels officiellement habilités peuvent satisfaire à un besoin particulier. Le savoir institué en titre de profession offre par la formation théorique rattachée à une formation au métier, une reconnaissance de la part de l'Etat, à la fois sociale et institutionnelle en termes de statuts érigés et hiérarchisés en durée de formation. La formation ancre l'emploi dans une hiérarchie sociale et statutaire des métiers en particulier selon leur niveau d'études (en 5 niveaux de qualification). Pour Oiry et D'Iribarne⁵¹⁰, l'instrumentalisation de la notion de compétence semble utilisée pour démontrer que le système français de régulation de la qualification est devenu caduc. Ces deux auteurs (et avant eux Naville et Friedman) rediscutent des critères liés à la technique du poste de travail (la compétence technique, la position dans une échelle de prestige, la responsabilité du poste) qui serait plus objectifs que les critères (comme le temps de formation par exemple) qui seraient plus individuels car rattachés au sujet.

Ainsi le débat sur les qualifications s'est organisé dans les années 90 autour de deux problématiques distinctes : une volonté de repérer les critères objectifs de la qualification d'une part, et une volonté d'analyser celle-ci comme le résultat, daté et localisé, d'un compromis social⁵¹¹. Finalement, la notion de compétence⁵¹² dans le monde du travail semble répondre à cette période à de nouvelles exigences d'un marché qui ne correspond plus à un découpage en termes de postes de travail. Son introduction marque un changement des modes d'organisation du travail et de la qualification collective de la profession. La notion de qualification désignera

⁵⁰⁸ Paradeise C. (1987). « Des savoirs aux compétences : qualification et régulation des marchés de travail ». *Sociologie du travail*, 29, 1, 35-46.

⁵⁰⁹ Paradeise C. (1984). « La marine marchande française, un marché du travail fermé ? ». *Revue française de sociologie*, 25, 3, 352-375.

⁵¹⁰ Oiry E. & d'Iribarne A. (2001), « La notion de compétence : continuités et changements par rapport à la notion de qualification ». *Sociologie du travail*, 43, 1, 49-66.

⁵¹¹ Campinos M. & Marry C. (1986). Op cit.

⁵¹² MEDEF (1999). *Actes des Journées internationales de la formation*. Paris : Éditions CNPF.

les attributs attachés à un poste de travail quand celle de compétence indiquera les caractéristiques attachées à la personne⁵¹³. Les questions portent essentiellement sur la manière de penser et de définir l'emploi d'un point de vue social. Les formations s'alignent sur la profession définie à partir de tâches particulières reprenant le regard porté sur le professionnel à partir des postes de travail dans la continuité d'une sociologie du travail impulsé par Naville.

Mais le lien entre formation et emploi est présupposé, il n'est pas posé. La qualification du professionnel dépend ainsi de la manière de qualifier socialement les tâches à partir de ceux qui les font. Elle dépend donc du regard porté sur l'expert, la qualification professionnelle relève d'un rapport social aux postes négocié. C'est ainsi plus cette forme de la régulation sociale qui semble remise en question. Jean-Daniel Reynaud⁵¹⁴, comme d'autres auteurs par la suite, considère en effet que le passage à la notion de compétence correspondrait à un abandon de la négociation collective pour caractériser socialement la qualification professionnelle. L'abandon de ce « rapport salarial » au profit des compétences directement négociées entre les salariés et les employeurs met en évidence une forme plus informelle de la régulation sociale⁵¹⁵. Elle se jouerait moins dans un rapport social autour de conventions collectives, qu'un rapport de face à face local entre deux personnes.

Si cette notion de compétence semble utilisée pour promouvoir un « nouveau » type de rapport salarial plus adapté aux « exigences du marché », les études en sociologie tentent de clarifier ce terme, soit dans la continuité de celui de la qualification, en rapport avec la certification, comme rupture⁵¹⁶ ou bascule⁵¹⁷. Ils ne questionnent pas dans un premier temps le lien entre niveau d'études et hiérarchie sociale. Les études sur la qualification, et surtout la déqualification discuteront seulement après coup de ce lien entre les deux. En dénonçant un décalage entre les deux ou une caractérisation nouvelle liée à des changements dans l'organisation du travail, elles font malgré tout exister ce lien, même si celui-ci ne semble plus aller de soi.

⁵¹³ Paradeise C. & Lichtenberger Y. (2001), « Compétence, compétences », *Sociologie du travail*, 43, 1, 33-48.

⁵¹⁴ Reynaud J-D. (1987). « Qualification et marché du travail ». *Sociologie du travail*, 29, 1, 86-109.

⁵¹⁵ Grootings P. (1994). De la qualification à la compétence : de quoi parlons-nous ? *Revue européenne, Formation Professionnelle* 1, 5-7.

⁵¹⁶ Lichtenberger Y. (1999). « Compétence, organisation du travail et confrontation sociale ». *Formation- Emploi* 67, 93-109. Ce modèle d'un passage linéaire entre trois modèles de savoir que seraient le métier, la qualification et la compétence ne tient pas compte des moments de clarification des différents termes, moment au cours desquels les sociologues apportent des éléments de réponse divergents.

⁵¹⁷ Zarifian P. (1988). « L'émergence du modèle de la compétence ». Dans Stankiewicz F. *Les stratégies d'entreprise face aux ressources humaines*. Paris : Economica. 77-82.

1.2. La compétence comme qualification sociale de la situation professionnelle

Autant la qualification certificative faisait appel à des institutions et à un jugement social pour établir le savoir expert du professionnel, autant la compétence se présente comme individuelle et rend finalement impossible sa généralisation « *car la prestation concrète que l'on observe est intrinsèquement variable* »⁵¹⁸. La compétence désigne dès lors la partie individuelle de la qualification. Elle juge l'efficacité du travailleur en mesurant sa performance au niveau individuel⁵¹⁹. Comme le montre Lise Demailly pour l'enseignement, s'ajoute une part personnelle sous la forme de capacités professionnelles, socialement acquises et institutionnellement valorisées⁵²⁰. En intégrant la professionnalité du sujet, elle semble donc être, au premier abord, plus fidèle au contenu du travail réel⁵²¹.

Le modèle de la compétence prend en compte des caractéristiques plus personnelles, et voit sa définition s'ouvrir à différentes sortes de compétences (technique, sociale, éthique pour ma part) qualifiant l'expertise du travailleur comme un ensemble hétéroclite d'éléments variables en fonction des situations. Si comme le souligne Sylvie Monchatre⁵²², le cadre des compétences reconnues inscrit une part plus personnelle en termes de capacité du sujet, elle montre surtout un glissement dans les dernières décennies, d'une compétence d'exécution des tâches à une compétence d'adaptation à un contexte. Ses travaux⁵²³ s'inscrivent dans le renouvellement d'une sociologie critique sur la qualification des personnes⁵²⁴, en s'intéressant à la compétence comme indicateur de changement de l'organisation de travail. Son introduction se justifie par un renouvellement des modes d'organisation managérial. Monchatre illustre comment la mobilisation des compétences se comprend à travers la relation salariale⁵²⁵. La compétence est étudiée par rapport au lien de subordination, redéfini localement. C'est ainsi que nous l'avons introduit dans nos recherches sur les compétences professionnelles des éducateurs, en

⁵¹⁸ Wolf A. (1994). « La mesure des « compétences » : l'expérience du Royaume-Uni ». *Revue européenne. Formation Professionnelle* 1, 31-38.

⁵¹⁹ Stroobants M. (1993). *Savoir-faire et compétence au travail*, Bruxelles : Editions de l'université de Bruxelles.

⁵²⁰ Demailly L. (1987). « La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants ». *Sociologie du travail*. 1, 59-69.

⁵²¹ Elle se définit a priori comme le fait d'accomplir une tâche déterminée. (Le Boterf G. (1994). *De la Compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Les Éditions d'Organisation).

⁵²² Monchatre S. (2007). « Des carrières aux parcours... en passant par la compétence », *Sociologie du travail*, 49, 4, 514-530.

⁵²³ Monchatre S. & Rolle P. (2003). « La compétence : une construction sociale en questions ». Dans A. Dupray, C. Guitton & S. Monchatre. *Réfléchir la compétence. Approches sociologiques, juridiques, économiques d'une pratique gestionnaire*, Paris : Octarès, 17-27.

⁵²⁴ Dès 1978, Vernières différencie la qualification des emplois et celle des travailleurs. (Vernières M. (1978). « Qualification et déqualification. Essai de définition ». Dans Collectif, *Qualification du travail : de quoi parle-t-on ?* Paris : La Documentation française, 53-66.

⁵²⁵ Gasparini W. & Pichot L. (2011), *Les compétences au travail : sport et corps à l'épreuve des organisations*, Paris : L'Harmattan.

particulier à partir de l'étude de la compétence éthique⁵²⁶.

Les études sur les compétences professionnelles changent de point de vue au début des années 2000. Elles interrogent la professionnalité à partir des compétences légitimes attendues par les employeurs. William Gasparini et Julien Pierre⁵²⁷ montrent combien la compétence est « *tiraillée entre faits objectifs et usages sociaux* ». Sa définition fait débat entre une forme de rationalisation du travail⁵²⁸ et de contrôle des salariés⁵²⁹. La représentation de ces compétences légitimes varie en fonction des employeurs. Ainsi, les changements de la qualification à la compétence se révèle un indicateur des changements des relations salariales. Avec Julien Pierre et Lilian Pichot⁵³⁰, nous avons également étudié cette relation salariale qui évolue en fonction du niveau de professionnalisation des ligues sportives chez les éducateurs sportifs. Si le lien de subordination semble caché par des modes d'insertion professionnelle moins institués, il se réaffirme ensuite lorsque l'emploi sportif s'organise et se structure. Les travaux au tournant du siècle mettent en évidence les représentations sociales des compétences dans le cadre d'une relation d'emploi structurée à partir d'une étude de la demande (les compétences attendues de l'employeur) et de l'offre (les compétences développées par les salariés) pour mieux cerner la relation emploi-formation. C'est cette relation employeur-employé qui est socialement discutée à partir des représentations sociales des compétences exigées par l'employeur pour exercer un emploi défini en termes de tâches à réaliser. Pourtant cette notion de tâche relève du sens commun. Pour Bernard Rey⁵³¹, elle a un sens et une fonction au sein d'une culture donnée. En définissant les compétences par rapport à des tâches et à des capacités, les études précédentes révèlent une diversité des façons de définir la compétence en fonction des représentations sociales de ces tâches, représentations liées à des contextes qu'il s'agit dorénavant de spécifier collectivement.

Ainsi la relation de travail évolue de l'emploi en termes de recrutement pour un poste vers la relation au travail en identifiant dans l'organisation, les obstacles à l'introduction de nouvelles réformes à commencer par les réformes introduisant un fonctionnement par projet. Ce nouveau mode de fonctionnement plus horizontal que vertical est étudié chez les enseignants

⁵²⁶ Marsault C. (2010). Op cit.

⁵²⁷ Gasparini W. & Pierre J. (2008). « Vendre et se vendre. Dispositions et compétences des vendeurs d'articles de sport ». *Staps*, 82, 43-56.

⁵²⁸ Dubar C. (1996). « La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence ». *Sociologie du travail*, 2, 179-193.

⁵²⁹ Boltanski L. & Chiapello E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.

⁵³⁰ Marsault C., Pichot L. & Pierre J. (2016). Op cit.

⁵³¹ Rey B. (2006). « Les compétences professionnelles et le curriculum : des réalités inconciliables ? » dans Lenoir Y. & Bouillier-Oudot MH. *Savoirs professionnels et curriculum de formation*. Québec. Presses de l'université Laval. p91.

à partir de la mise en œuvre au sein d'une équipe de l'application d'une directive ministérielle de 2008⁵³². En étudiant la manière dont se règle en pratique et collectivement les difficultés pour répondre à cette injonction, notre étude a montré que les caractéristiques contextuelles pèsent sur l'action collective. Le renouvellement des approches sociologiques sur la compétence nourrit aussi le renouvellement d'un contexte faisant de la décentralisation un nouveau mode d'organisation du travail. Les compétences se présentent, soit du côté **des** compétences souhaitables (ce qui inscrit finalement les compétences comme éléments de la qualification), soit du côté de **la** compétence, celle qui émerge de l'action de coordination définissant l'adéquation de l'action du professionnel à la singularité de la situation (ce qui renvoie au modèle de la compétence).

Dans ce dernier cas, la compétence valorise la question du sens de la situation en qualifiant moins, finalement la personne que le contexte. Cette manière de qualifier la situation comme situation professionnelle pour chaque sujet en action questionne l'identité professionnelle. Celle-ci se présente, non comme un ensemble de caractères statiques qu'on pourrait décrire de l'extérieur, mais comme une réalité dynamique qui s'exprime par des manières de cadrer les situations (d'en définir les contours) et d'agir en conséquence.

La compétence quitte finalement l'intérêt porté au sujet pour questionner la situation à partir de laquelle le sujet est reconnu comme compétent par un ajustement de son action à celle-ci. En effet, si la compétence mesure l'efficacité de l'action dans un contexte particulier, elle questionne en retour ce contexte qui lui donne sens. L'action peut être jugée convenable ou non selon les circonstances variables d'intervention d'un milieu professionnel à un autre⁵³³. Or ces circonstances relèvent d'arrangements locaux repérables sous la forme de logiques d'action appropriées à ces lieux⁵³⁴. Chaque lieu produit des rationalités différentes⁵³⁵. Celles-ci constituent des systèmes de justification pour définir la justesse de l'action par rapport à un contexte défini par les acteurs eux-mêmes, mais de façon collective.

Au regard de ces différentes recherches, la compétence n'est donc pas la simple adaptation d'un savoir à un contexte particulier. Elle se présente sous différentes propositions d'actions justifiables en valeurs⁵³⁶, rendant compte de logiques d'actions non seulement singulières au

⁵³² Marsault C. (2019). Op cit.

⁵³³ Lefevre L. & Marsault C. (2018). Op cit.

⁵³⁴ Marsault C. (2011). « L'éthique comme compétence dans le travail collectif: le cas des enseignants d'éducation physique et sportive ». Dans Gasparini W. & Pichot L. *Le sport au travail*. Paris : L'harmattan. 161-175.

⁵³⁵ Derouet J-L. (1998). « Désaccords et arrangements dans les collèges (1981-1986) ». *Revue française de pédagogie*, 83, 5-22.

⁵³⁶ Marsault C. (2011). « L'éthique comme compétence dans le travail collectif : le cas des enseignants d'EPS ».

métier, mais spécifiques à un lieu particulier. Ce lieu socialement circonscrit devient pertinent pour un collectif. Le social apparaît ainsi dans les situations de coordination faisant appel à la confrontation des collègues pour définir en local ce qui en fait sa spécificité et à l'aune de laquelle l'action est jugée pertinente. Comme le souligne Renaud Sainsaulieu, l'action individuelle est jugée à partir d'un collectif qui construit une culture partagée au monde professionnel⁵³⁷, produisant à son tour une régulation sociale justifiée.

En s'intéressant au local et à sa construction spécifique, ce regard introduit par la notion de compétence modifie l'approche du social par une focalisation sur le contextuel et une focalisation sur une part active, même réduite du sujet en fonction de ses ressources. En regardant le social à partir des compétences éthiques du sujet, nos travaux s'intéresseront moins à l'organisation comme effet structurant son action qu'à prendre le parti du sujet. Mais il s'agira moins d'étudier ses capacités ou ses dispositions en fonction d'un contexte déterminé que pour finalement regarder la situation et la manière dont l'acteur professionnel fait de cette situation, un contexte de validation de son action en tant qu'action valide en local. Ainsi me pencher sur le modèle de la compétence du professionnel, m'a permis de regarder autrement la situation, moins comme une donnée situationnelle en termes de postes, de fonctions et finalement de positionnement dans l'espace professionnel, que comme une situation pouvant être qualifiée différemment en fonction des ressources des sujets, qualifiant en retour leur action comme pertinente ou non en local.

Mes études sur les compétences s'inscrivent dans un changement de la nature même des relations de travail⁵³⁸. Elles s'appuient sur la mise en évidence de règles de fonctionnement davantage que sur des contenus de la compétence. Elles semblent ainsi s'inscrire dans les études portant sur la compétence à cette période, qui s'intéressent aux modes de régulation sociale perturbée par la décentralisation qui touche non seulement le service public, mais aussi les entreprises et le monde du travail dans son ensemble.

La compétence n'est donc pas la simple adaptation d'un savoir à un contexte particulier. Elle se présente sous différentes propositions d'actions justifiables en valeurs, rendant compte de logiques d'actions non seulement singulières au métier, mais spécifiques à un lieu particulier. Eymard-Duvernay et Marchal ont souligné que la compétence est le résultat d'un jugement⁵³⁹.

Dans Gasparini W. & Pichot L. *Le sport au travail*. Paris : L'harmattan. 161-175.

⁵³⁷ Sainsaulieu R. & Segrestin D. (1986). « Vers une théorie sociologique de l'entreprise ». *Sociologie du Travail*, 28, 3, *Retour sur l'entreprise*. 335-352.

⁵³⁸ Monchatre S. (2010), « Déconstruire la compétence pour comprendre la production des qualifications ». *Interrogations* ?10. (en ligne).

⁵³⁹ Eymard-Duvernay F. & Marchal E. (1997). *Façons de recruter*. Paris : Métailié.

En introduisant une modélisation du social à partir de la théorie des conventions, les études montrent que chaque lieu produit des rationalités différentes, sous la forme de logiques d'action. Ainsi l'efficacité du professionnel se justifie à partir de formules génératrices de la justification pour définir la justesse de l'action par rapport à un contexte. En mettant en évidence ces spécificités locales, les études sur la compétence font exister ces spécificités comme des formes de régulations implicites, émergeant des discours justificateurs de l'action des acteurs impliqués.

De notre côté, nous avons montré que si les normes de la situation ont des effets différents sur les personnes offrant plus ou moins d'appuis pour justifier leur acte, c'est que ces personnes ont pu, dans le passé déposer et fixer dans le temps, des appuis devenus solides pour garantir la fixation de la situation à leur avantage⁵⁴⁰. L'adaptation du sujet à la situation dépend moins de son ancienneté que du temps passé antérieurement à construire une situation qui lui soit favorable. Ce modèle social inspiré de François Dubet en termes d'institution⁵⁴¹ ne vient pas bousculer l'importance du rapport de force entre les acteurs car il inclut la part du temps comme une « histoire faite chose » et « une histoire faite corps » dans la construction du savoir. Il introduit cependant un effet du sujet sur la définition locale de la situation. Et, par la défense d'une spécificité locale, il rend visible une construction du local qui n'a d'intérêt, dans nos études, que la défense des intérêts de ceux qui le revendiquent. En luttant contre les nouvelles formes d'organisation scolaire, ces pratiques ne produisent pas seulement des résistances de la part des enseignants, mais une nouvelle forme de bureaucratie qui touchent les professionnels comme le souligne Dubet⁵⁴².

Mes études introduisent de plus l'importance du temps dans la construction de la situation collective à partir de la qualification des éléments qui la composent et à partir desquels le professionnel peut justifier de l'adéquation de son comportement à la situation qui prend un sens collectif. La dimension temporelle est abordée dans l'approche par compétence en introduisant l'expérience du sujet⁵⁴³. Si elle relève du sens pratique⁵⁴⁴, ce sens n'est pas donné par le sujet, le cadrage des situations n'est pas uniquement une procédure cognitive que le sujet met en œuvre dans une activité localisée et partielle. Elle engage le sujet dans sa globalité⁵⁴⁵.

⁵⁴⁰ Marsault C. (2019). Op cit. Cf. T2 pp47-54.

⁵⁴¹ Dubet F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.

⁵⁴² Dubet F. (2016). « Les instruments et l'institution : le cas de l'école », *Sociologie du travail*, 58, 4, 381-389.

⁵⁴³ Monchatre S. (2008). *L'approche par compétence, technologie de rationalisation pédagogique. Le cas de la formation professionnelle au Québec*. CEREQ. (en ligne)

⁵⁴⁴ Bourdieu P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Minuit.

⁵⁴⁵ Becker H.S. (2006). « Sur le concept d'engagement ». *SociologieS* (en ligne).

L'élaboration d'une visée sur le monde caractéristique d'une profession entre pour une part non négligeable dans la conscience de sa légitimité. C'est cette conscience qui permettra de déterminer, dans les situations professionnelles concrètes, ce qui est important et ce qui ne l'est pas, ce qui concerne le métier et ce qui ne le concerne pas. C'est une modalité existentielle, une manière qui affecte ses perceptions, ses jugements, ses opérations intellectuelles, ses décisions, ses actions. Le social est ainsi étudié dans une manière de justifier l'action à partir de règles implicites dont le caractère local cache une construction sociale des conditions de validation de son action dans le temps. Ainsi mes travaux sur la compétence introduisent une dimension spatio-temporelle du social, moins en caractérisant ce type de savoirs du professionnel par une définition particulière qu'en étudiant la manière dont son action est jugée valide ou non, professionnellement. La compétence situe l'action pertinente par rapport à un contexte, contexte qui se définit dorénavant de façon sociale c'est-à-dire, située localement et temporellement. Elle qualifie finalement moins le sujet que le contexte à considérer comme pertinent pour l'action à mener. Or cette pertinence se réfère à des formes de rationalités différentes comme le propose la théorie des conventions.

1.3. L'expérience, une qualification des situations professionnelles

Le sens commun fait de l'expérience une plus-value du professionnel et un élément de son expertise. En effet, l'expérience se présente à la fois comme un élément de la compétence et une forme particulière de son acquisition. Elle peut être définie « *comme la capacité à obtenir le rendement maximum d'un poste de travail, comme une capacité d'adaptation à des situations changeantes ou encore comme une source de connaissance à part entière* »⁵⁴⁶. Dès les années 90, des sociologues analysent l'expérience professionnelle à partir de l'hétérogénéité des trajectoires professionnelles et des capacités productives acquises⁵⁴⁷. Alors que l'expérience semblait valoriser le travailleur par son ancienneté dans le travail, l'évolution des formes de travail et de savoirs de type adaptatif renverse cette logique. Certains sociologues comme Ballot et Piatecki⁵⁴⁸ mettent en évidence depuis, l'obsolescence des capacités acquises à partir de l'expérience professionnelle. Ils réfutent l'idée qu'elle soit un indicateur de qualité des travailleurs. L'efficacité liée à l'expérience vécue antérieurement de la situation est remise en

⁵⁴⁶ Grasser B. & Rose J. (2001). « Usage de l'expérience professionnelle et performance productive ». *Formation Emploi*, 73, Dossier : "Génération 92", 5-17.

⁵⁴⁷ Suleman F. & Paul J-J. (2007). « Production et destruction de la compétence individuelle : le rôle de l'expérience professionnelle ». *Revue européenne de formation professionnelle*, 40, 1, 113-134.

⁵⁴⁸ Voir par exemple, Ballot G. & Piatecki C. (1996). « Le marché interne ouvert : un modèle ». Dans Ballot G. *Les marchés internes du travail : de la microéconomie à la macroéconomie*. Paris : PUF, 121-146.

cause par l'évolution incessante des technologies et plus généralement du travail ou de la société car l'expérience semble limiter la flexibilité du sujet.

Pourtant, le fait d'avoir de l'expérience continue de distinguer les salariés entre eux, notamment en ce qui concerne les dimensions subjectives des métiers ou les aspects relationnels de l'activité. En dehors des savoirs et des savoir-faire, l'expérience rend compte d'une compétence sociale importante pour répondre aux attentes organisationnelles de la situation professionnelle. C'est une forme de savoir qui permet de réduire le chaos du contexte en une situation définissable par la congruence de certains de ces éléments observables qui constituent la normalité d'une situation ordinaire. Elle permet d'un côté un meilleur ajustement entre situation et ressources par élimination des alternatives, sous la forme de prédisposition à l'action. De l'autre, elle rend le sujet moins attentif aux éléments incongrus susceptibles de déstabiliser la situation.

L'expérience constitue ainsi un vecteur de production, de reproduction et de diffusion des routines organisationnelles. Elle joue un rôle dans la socialisation des salariés à une culture d'entreprise spécifique permettant un regard partagé des problèmes et des situations. Pour Mincer⁵⁴⁹, l'expérience professionnelle est homogène et mesurable par les années de vie professionnelle. Elle inscrit dans le temps des routines qui permet au sujet de lire plus rapidement une situation et d'en apporter des réponses efficaces. La notion d'expérience suppose ainsi l'adaptation du sujet dans le temps à une situation identique. Cette forme de savoir est remise en cause dans le cadre d'une situation professionnelle vécue comme instable ou incertaine liée à un contexte caractérisé aujourd'hui par son inconstance et son ambiguïté. La prescription des tâches trouve rapidement ses limites dans un contexte d'incertitude⁵⁵⁰. La qualification de la situation intègre l'activité du professionnel dans une société plus incertaine qui touche aussi l'emploi.

D'une part, le contexte n'est pas donné, mais construit au cours du temps par le sujet⁵⁵¹. Dans ce modèle, ce n'est pas la situation qui permet de qualifier le sujet comme compétent. C'est l'inverse. C'est l'expérience professionnelle qui qualifie la situation, à partir d'une définition du contexte environnant. Mais il s'agit d'un environnement présent chez le sujet, sous la forme d'un cadrage préalable de l'information. Le temps permet le dépôt de traces dans l'environnement. Il intervient aussi dans la mémoire des personnes pour repérer et décoder ces

⁵⁴⁹ Mincer J. (1993). *Schooling, Experience, and Earnings*. England: Gregg Revivals.

⁵⁵⁰ Crozier M. & Friedberg E. (1981). *Op cit.*

⁵⁵¹ Marsault C., Pichot L. & Pierre J. (2016). Cf. T2 pp83-87.

traces. En en faisant un objet social, l'expérience semble davantage qu'un simple vécu, c'est un construit anticipé de la situation. Ce que l'expérience amène, c'est donc une stabilisation de la situation pour agir de façon efficiente, par la réduction du contexte à certains éléments significatifs. L'expérience est donc étudiée du côté de l'attention portée au contexte⁵⁵². Elle apporte un regard particulier sur l'environnement par une habitude qui certes relève de l'efficacité pour répondre à une situation connue, mais montre aussi le cadrage limitant de l'action, visible dès que la situation devient problématique.

D'autre part, l'expérience n'est pas homogène dans le temps. En effet, à partir de l'étude des ressources et des contraintes dans l'opérationnalisation des dispositifs⁵⁵³, le temps n'opère pas de la même façon sur et selon les sujets. La qualification de la situation professionnelle par l'expérience du temps est étudiée de deux façons. D'une part la définition de la situation n'est pas stabilisée dans le temps pour un sujet. Elle peut par exemple sembler acceptable à un âge et moins à un autre⁵⁵⁴. C'est le cas de l'atypie des horaires chez les éducateurs sportifs. D'autre part, la qualification des tâches par le salarié ou par l'employeur comme relevant ou non du métier modifie la comptabilisation du temps de travail. Ces résultats enrichissent un pan de la sociologie du travail à partir des années 2000⁵⁵⁵ portant sur le temps de travail comme variable sociale. Ces études ont porté sur une définition d'un ordre social négocié en local⁵⁵⁶ à partir de l'étude des politiques publiques qui redéfinissent les normes de l'activité professionnelle dans des temporalités spécifiques qui sont socialement construites⁵⁵⁷.

Le temps de travail est questionné au moment où la flexibilité devient un enjeu social et politique de l'emploi⁵⁵⁸. En décrivant les situations professionnelles du point de vue du salarié, nous avons montré que la qualification des tâches est problématique. Elle pose la question sociale des frontières dans la qualification des temps sociaux en particulier dans les métiers où la limite entre travail et loisir est problématique. Mais cette question est ravivée aujourd'hui

⁵⁵² Marsault C. (2019). Cf. T2 pp47-54.

⁵⁵³ Marsault C. (2017). Cf. T2 pp55-63.

⁵⁵⁴ Marsault C., Pichot L. & Pierre J. (2016). Op cit.

⁵⁵⁵ Thoemmes J. (2000). *Vers la fin du temps de travail ?* Paris : PUF ; Bosch G., D. Meulders D. & Michon F. (1997). *Le Temps de travail : nouveaux enjeux, nouvelles normes, nouvelles mesures*. Bruxelles : Éditions du Dulbea ; Zarifian P. (2001). *Temps et modernité : le temps comme enjeu du monde moderne*. Paris : L'Harmattan.

⁵⁵⁶ Reynaud J. D. (2001). « Création de règles et régulation sociale ». Dans Groux G. *L'action publique négociée : approches à partir des 35 heures. France-Europe*. Paris : L'Harmattan. 263-277.

⁵⁵⁷ De Terssac G., Thoemmes J. & Flautre A. (2004). « Régulation politique et régulation d'usage dans le temps de travail ». *Le travail humain*, 67, 135-154.

⁵⁵⁸ Pour Gilbert de Terssac, Jens Thoemmes et Anne Flautre, « le temps ne constitue pas une variable indépendante, mais bien une variable d'ajustement pour chacun des acteurs et entre les acteurs ». (De Terssac G., Thoemmes J. & Flautre A. (2004). Régulation politique et régulation d'usage dans le temps de travail. *Le travail humain*, 67, 135-154.

avec le télétravail⁵⁵⁹. L'expérience individuelle est ainsi rapportée à la définition sociale des frontières entre travail et non travail à partir du temps, mais aussi du lieu de travail et de la qualification par le sujet des tâches réalisées. En s'intéressant à l'activité professionnelle, l'analyse s'intéressera plus à l'activité de travail du professionnel. Celle-ci est alors étudiée à partir des représentations sociales qu'en a le sujet. Or ses représentations sociales dépendent de l'organisation de la structure associative dans laquelle l'éducateur exerce⁵⁶⁰, mais également évoluent dans le temps en fonction de ses possibilités autres d'insertion professionnelle. Elles évoluent enfin en fonction de ses propres capacités à faire évoluer son contexte de travail au sein de cette structure qui l'emploie.

L'expérience participe ainsi à organiser les relations entre les travailleurs par des logiques de régulation informelles, mais aussi à organiser ce qui fait environnement par une stabilisation de la situation en situation professionnelle valable collectivement. Elle éclaire à la fois la part du sujet dans la construction des éléments qui participent à cadrer la situation et à la qualifier comme professionnelle ou non. L'expérience permet de repérer les éléments stables de la situation par leur régularité observable dans les usages professionnels. Elle stabilise la situation en laissant dans l'ombre certains éléments, soit parce qu'ils ne sont pas caractéristiques de la situation, entendus au sens professionnel, soit parce qu'ils sont congruents avec d'autres éléments qui servent déjà de repères. Cette qualification des éléments de la situation permet de la rendre typique et faire tenir la situation de manière acceptable pour le sujet par habitude. Le praticien est capable de déceler les facteurs essentiels sur lesquels agir et de prélever, dans l'immense complexité du réel, les indices qui lui permettent de définir l'efficacité de la restructuration du problème, soit sous forme d'hypothèse, soit sous forme d'action dans le réel. Cette force des habitudes perdure jusqu'à ce que la situation change. Le modèle de l'expérience ne dit cependant rien des procédures attentionnelles qui font d'un élément, un événement et nécessite un changement de la situation.

Ainsi, l'expérience ne se réduit pas à une prédisposition cognitive dont l'actualisation serait déclenchée par une donnée objective du monde, en l'occurrence un aspect de la situation. Les travaux sur l'activité du professionnel montrent qu'il n'y a pas de situation objective qui préexiste au sujet. Ainsi étudier l'expérience professionnelle a permis de prendre en compte le temps à la fois comme objet ou données sociales ou encore comme indicateur sociologique

⁵⁵⁹ Binet S., Jean A. & Letourneaux F. (2021). « A l'épreuve du télétravail », *Mouvements*, 106,2, 60-69.

⁵⁶⁰ Marsault C., Pichot L. & Pierre J. (2016). Op cit.

participant à rendre compte de la dynamique des processus sociaux. Dans ce dernier cas, en étudiant à partir du modèle des contraintes et des ressources, les savoirs d'expérience semblent bien variables dans le temps, mais aussi dans l'espace et dans la perception qu'a le sujet de la situation. Si le passé s'invite dans le regard du sujet sur l'environnement, ces études amènent à délinéariser le temps. Le temps n'agit pas de la même façon sur la valeur des savoirs d'expériences⁵⁶¹ et faisant de ces différentes formes de savoirs des contraintes ou des ressources au niveau de la situation individuelle à l'instant t. La variation de la qualification de la situation professionnelle au cours du temps rend finalement compte d'une qualification sociale du temps lui-même problématique.

1.4. La présence corporelle : une qualification du geste professionnel au présent

La présence du professionnel constitue une nouvelle exigence attendue des professionnels dont l'occupation principale est centrée sur l'interaction avec un patient, un élève ou un client⁵⁶². Elle relève d'un nouvel attendu dans les métiers adressés à autrui⁵⁶³ qui exigent de la part du professionnel de se rendre non seulement visible aux yeux des co-présents dans la situation, mais surtout compréhensible. Être présent n'est pas seulement un état situationnel (par rapport à son absence), mais relève d'un état du sujet observable dans son travail, notamment dans son engagement au cours d'interactions sociales. Nous ne l'avons pas directement étudié dans le cadre des interactions entre l'enseignant et les personnes présentes en situation professionnelle, mais à l'occasion de l'étude de dispositifs de formation à la présence corporelle comme forme de savoir travaillée. Ces dispositifs prennent cependant en référence les situations de travail réelles comme dans le dispositif de théâtre-forum où il s'agit de rejouer des situations professionnelles déjà vécues⁵⁶⁴. La formation à la présence corporelle présuppose ainsi que celle-ci ne va pas de soi. Avant de devenir une forme de savoir, elle est d'abord un effet. Elle s'observe à partir du comportement du sujet dans sa capacité à peser sur la situation, situation qui ne se définit pas seulement pour lui, mais par lui pour les autres co-présents. Dépassant la simple présence dans les lieux de l'action, la présence corporelle se concentre sur son attitude qui révèle aux autres ses préoccupations à partir de son engagement corporel dans la situation. Elle invoque une authenticité de soi qui permet de comprendre la

⁵⁶¹ Ce qui pose par exemple le problème du partage d'expérience au niveau professionnel entre le novice et l'expert.

⁵⁶² Caizzi A. (2010). « Présence et représentation des usagers aux guichets des caisses d'Allocations familiales ». *Informations sociales*, 158, 112-120.

⁵⁶³ Piot T. (2009), « Quels indicateurs pour mesurer le développement professionnel dans les métiers adressés à autrui ? », *Questions Vives*, 5, 11, 259-275.

⁵⁶⁴ Marsault C. & Lefevre L. (2022). Op cit.

différence entre présence à soi qui relève de l'être au monde et le paraître qui relève d'une présence à l'autre⁵⁶⁵.

Ainsi la présence du sujet dans la situation est une présence corporelle. Elle nécessite une altérité (un observateur extérieur ou non à la situation) pour rendre compte d'une interaction avec autrui. Elle se présente comme une articulation entre l'expérience de l'être par sa capacité à affecter la situation pour les co-présents et ce qui est objectivable dans l'action par les appuis mobilisés pour agir.

L'activité professionnelle est pensée dans cette forme comme fondamentalement interactive⁵⁶⁶. La dimension subjective des interactions⁵⁶⁷ au travail est prise en compte en complément de ce que Jürgen Habermas appelle l'« *agir dramaturgique* »⁵⁶⁸. Le rapport au travail n'est pas seulement lié à la dimension objective de l'activité professionnelle, ni à sa dimension subjective à partir du sens qu'il donne à celui-ci. Il tient compte également de la dimension intersubjective pour co-définir la situation au cours de l'action. L'étude de cette présence à l'autre et à la situation s'est concentrée sur la prise d'information afin de maintenir le contact avec un environnement devenu ambigu. Elle s'est d'abord constituée autour de la flexibilité de l'action pour intégrer des éléments imprévisibles dans la situation, imprévisibles du fait des autres co-présents⁵⁶⁹. Elle s'inscrit dans la continuité de l'expérience vécue, mais en tenant compte d'une prise d'information incessante pour maintenir une fluidité du geste⁵⁷⁰ au regard de l'évolution des informations en cours d'action. Ainsi, les indices, les repères sont autant d'éléments qui, à la fois, prennent sens dans l'agir et sont des appuis pour agir au présent. A partir du concept de cadrage de l'action par l'expérience⁵⁷¹, la qualification de la situation résulte d'une prise d'information qui préorganise les éléments à prendre en compte. L'expérience vécue du passé contribue à orienter l'action en prélevant les éléments qui participent à construire la situation de façon congruente et pertinente à l'environnement. La théorie du framing montre comment le passé intervient sur la définition de la situation au présent. Ainsi la présence est une des façons de penser l'effet du passé et donc l'expérience.

⁵⁶⁵ Bessy C. & Chateauraynaud F. (1995). *Experts et faussaires. Pour une sociologie de la perception*. Paris : métailié.

⁵⁶⁶ Habermas J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel. (Tome 1)*. Paris : Fayard.

⁵⁶⁷ Maubant P. & Piot T. (2011). « Etude des processus de professionnalisation dans les métiers adressés à autrui ». *Les sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, 2, 44, 7-11.

⁵⁶⁸ Habermas J. (1987). Op. cit.

⁵⁶⁹ Cornus S. & Marsault C. (2015). Op. cit. pp101-109.

⁵⁷⁰ La fluidité gestuelle est non seulement assimilée à une haute technicité, mais elle peut renvoyer à une symbolique sociale. Le mouvement ne prend pas un sens identique et renvoie à des manières de penser et de se représenter la société autrement. Serrus C. (2011), « Glisser - petite topographie du geste en milieu fluide », *Appareil*, 8, (en ligne).

⁵⁷¹ Goffman E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris : Minuit.

Mais elle trouve son intérêt dans l'inverse, ici c'est le présent qui façonne le passé en construisant une expérience pour reprendre la définition de Dewey⁵⁷².

La prise en compte du présent comme objet de recherche spécifique n'est donc pas nouvelle en soi. En s'intéressant à l'étude du social au niveau du geste professionnel⁵⁷³, la présence corporelle ouvre pourtant de nouveaux champs de recherche. En portant sur le corps au présent comme donnée sensible à prendre en compte dans la construction de la situation professionnelle, ces nouveaux travaux introduisent le sensible comme variable sociale⁵⁷⁴. La professionnalité est étudiée à partir des préoccupations professionnelles rendues visibles par un gestuel signifiant⁵⁷⁵. Mais elle présuppose une interprétation partagée des significations gestuelles. Le savoir professionnel se construit sous la forme d'une typification des attitudes de l'enseignant en fonction de ses intentions afin d'améliorer l'efficacité de son action sur les élèves. Étudié dans le cas des communications verbales et non verbales, ce savoir être présent sous la forme d'une posture particulière relève d'abord d'une prestance recherchée chez le professionnel⁵⁷⁶. Celle-ci fait l'objet de recherche à partir de l'observation de l'attitude d'experts reconnus dans leur domaine professionnel dans des situations professionnelles prédéfinies. Cependant le développement de nouveaux types de formation (à distance, puis en distanciel) donne à la présence, en chair et en os, de l'enseignant un intérêt renouvelé dans la manière de penser la relation pédagogique⁵⁷⁷. Le rapport entre le professionnel et les autres personnes présentes résulte moins de représentations communes relevant de catégories préalables⁵⁷⁸. Il dépend de la possibilité de partager des perceptions suffisamment claires pour

⁵⁷² Dewey J. (2005), « « La réalité comme expérience » », *Tracés. Revue de Sciences humaines*, 9, (en ligne).

⁵⁷³ Cizeron M. (2010). « Le geste professionnel comme concept et outil d'analyse ». Dans M. Cizeron & N. Gal-Petitfaux. *Analyse des pratiques : expérience et gestes professionnels.*, Presses de l'université Blaise Pascal, 257-268.

⁵⁷⁴ Bessy C. & Chateauraynaud F. (1995). *Experts et faussaires. Pour une sociologie de la perception* : Paris : Métailié.

⁵⁷⁵ Bucheton D. & Soulé Y. (2009). « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique*, 3-3, 29-48.

⁵⁷⁶ Barrière Boizumault M. (2013). *Les communications non verbales des enseignants d'Éducation Physique et Sportive : Formes et fonctions des CNV, croyances et réalisation effective des enseignants, ressentis des effets par les élèves*. Thèse de Doctorat en STAPS, Université de Lyon, CRIS. Ou encore Visioli J., Petiot O., & Ria L. (2016). « L'activité d'enseignants experts en Education Physique et Sportive : une étude de cas sur les formes, les fonctions et la pertinence des communications non verbales en situation ». *eJRIEPS*, 37, 80-120.

⁵⁷⁷ Croze E. (2021). « Covid-19 et passage éclair au distanciel pour les enseignants de langues vivantes du secondaire : une expérience renvoyant à l'irréductible présence en classe de langue », *Distances et médiations des savoirs*, 33. (en ligne) ; Guironnet G. (2020). Du réel au virtuel, une éducation par le 3^e corps. *Recherches et Educations, HS Quelle éducation avec la COVID_19?* (en ligne). Toutefois, ces questions étaient déjà en débat avec l'enseignement à distance sous la forme de dispositif utilisant l'informatique (FOAD, EAD, MOOC) avant de penser cette question des relations en distanciel.

⁵⁷⁸ Ce type d'étude se retrouve chez Andréa Caizzi (opus cité), mais aussi chez Vincent Dubois dans la même année et sur le même terrain (Dubois V. (2010). *La vie au guichet*. Paris : Economica).

donner sens à des représentations de l'action communes. Celles-ci sont déduites par le chercheur sous la forme de représentations typiques de la situation. Toutefois, l'objectif n'est donc pas tant de repérer les catégories de penser qui informent les perceptions⁵⁷⁹ que d'établir « à quelles conditions les expériences sensorielles peuvent devenir communes⁵⁸⁰ ». Ces enquêtes permettent de penser l'activité professionnelle au niveau sensoriel, en mettant à jour les indices et les repères qui sont dotés de significations dans un espace de représentations données. Ils font correspondre la perception de la situation et son interprétation afin de rendre son action efficace. Ainsi c'est l'articulation entre perception (individuelle) et jugement (collectif) de la situation qui constitue le véritable fondement de l'expertise du professionnel⁵⁸¹.

Cette distinction entre perception et jugement ouvre la perspective d'une sociologie des émotions. Celles-ci incluent « les sentiments et les affects, qui renvoie au registre du ressenti, du vécu, de l'éprouvé, du corps et de ses manifestations⁵⁸² ». L'examen des normes émotionnelles en jeu dans les interactions sociales⁵⁸³ révèle une position variable entre proximité affective et distance émotionnelle dans l'exercice du métier⁵⁸⁴. Ainsi, selon les métiers, les normes émotionnelles diffèrent entre les professionnels eux-mêmes, avec leur hiérarchie ou leurs usagers. La prise en compte des émotions varie selon la manière dont les professions ou les collectifs de travail les acceptent dans la pratique. Les émotions ressenties dans l'exercice du métier peuvent être normalisées⁵⁸⁵, le professionnalisme consiste souvent à contenir les émotions en particulier négatives par l'adoption de techniques spécifiques⁵⁸⁶. Les exigences émotionnelles interviennent sur l'organisation du travail⁵⁸⁷. Ainsi l'acquisition d'une attitude professionnelle participe au contrôle de ses émotions. Nous avons pensé la présence corporelle, moins comme un contrôle des émotions qu'un contrôle par les émotions. En effet l'étude du dispositif de formation du théâtre-forum place le ressenti perceptif comme mode de contrôle interne de l'action⁵⁸⁸. Ce type de dispositif qui favorise la mise en commun du ressenti entre les différents protagonistes de la situation, construit au présent un partage des

⁵⁷⁹ Bourdieu P. (1977). « Remarques provisoires sur la perception sociale du corps ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, 14.

⁵⁸⁰ Bessy C. & Chateauraynaud F. (1995). Op cit. p288.

⁵⁸¹ Ibid.

⁵⁸² Fortino S., Jeantet A. & Tcholakova A. (2015) « Émotions au travail, travail des émotions », *La nouvelle revue du travail*, 6 (en ligne).

⁵⁸³ Linhart D. (2015). *La Comédie humaine du travail, de la déshumanisation taylorienne à la sur-humanisation managériale*, Toulouse : Éditions Erès.

⁵⁸⁴ Fortino S., Jeantet A. & Tcholakova A. (2015). Op cit.

⁵⁸⁵ Hochschild A.R. (2003). « Travail émotionnel, règles de sentiments et structure sociale », *Travailler*, 9, 19-49.

⁵⁸⁶ Lhuillier D. (2006). « Compétences émotionnelles : de la prescription des émotions au travail », *Psychologie du travail et des organisations*, 12, 91-103.

⁵⁸⁷ Jeantet A. (2003). « L'émotion prescrite au travail », *Travailler*, 9, 99-112.

⁵⁸⁸ Marsault C. & Lefevre L. (2022). Op cit. Cf. T2 pp17-26

significations de la motricité professionnelle. Il favorise, par la confrontation des vécus du dedans et du dehors, l'incarnation des intentions et des valeurs professionnelles dans l'action. La présence corporelle déplace le problème perceptif, moins comme une information donnée par l'environnement que comme le partage nécessaire du sens de la perception pour communiquer avec l'autre⁵⁸⁹. Ce sens ne relève pas pour autant de représentations sociales issues de la réflexion des professionnels, il peut être préreflexif, et émerger d'interaction relevant d'un corps à corps. Ce type de dispositif permet d'agir pour ressentir et de ressentir pour agir, en décodant au présent les effets de son action sur les autres.

Ce travail sur la présence corporelle à l'autre interroge la construction même de la situation dans le cadre de la coprésence. Il questionne ce qui fera situation et une situation bien menée ou pas pour le professionnel, à partir de ce que ce dernier vit en moments différents car socialement différenciés. Le social se joue comme le produit d'une séquentialisation de ce qu'il vit en situations différenciées⁵⁹⁰, non seulement à partir de ses préoccupations différentes, mais également en rapport avec un arrière-fond significatif pour lui. Cet arrière-fond constitue le contexte signifiant de la situation pour lui, à partir duquel il décode l'environnement au fur et à mesure de son action. La présence corporelle s'observe ainsi comme une façon de vivre la situation, dans une continuité observable par la fluidité du mouvement.

L'intérêt du modèle théorique d'Albert Piette à partir des appuis, c'est qu'il dépasse l'idée d'un environnement qui constitue une toile de fond de l'action organisée en catégories mentales que projettent les collectivités humaines. Les indices utilisés par les sujets ne se réduisent pas aux représentations du monde reflétant parfaitement certaines conditions sociales. Ils ne relèvent pas non plus nécessairement d'éléments intériorisés au cours du temps formant une culture partagée. En utilisant les appuis dans leur usage commun, les professionnels rendent d'abord leur action visible et compréhensive aux autres. Si ce modèle s'intéresse aux singularités de l'action humaine par rapport aux cadres sociaux, celles-ci n'émergent qu'au regard de ces derniers. En s'intéressant aux comportements atypiques ou aux individus atypiques, c'est bien la typicité de la situation qui est questionnée à partir des éléments qui la composent. Derrière ces singularités individuelles, où se situe dorénavant le social ?

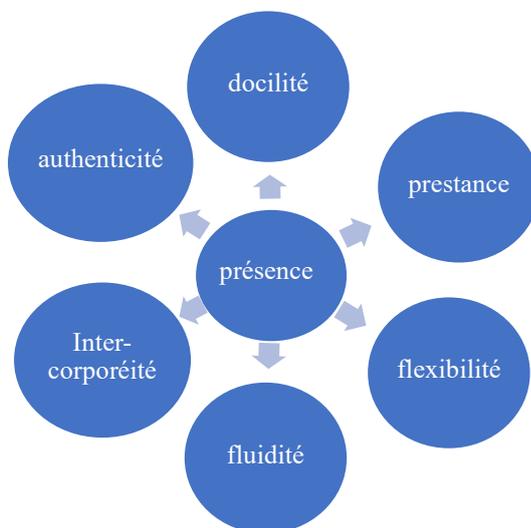
En nous appuyant sur les analyses de John Dewey sous forme de matrice générale qui fonctionne de manière identique, indépendamment du contenu et des outils, nous avons mis en évidence dans le cadre de ce dispositif de formation comment les formés développaient des

⁵⁸⁹ Rolland C. & Roche L. (2022) « La présence corporelle des entraîneurs experts en gymnastique artistique selon une approche anthro-phénoménologique » *Recherches & éducatives*. (bientôt en ligne).

⁵⁹⁰ Les situations peuvent se succéder, s'enchaîner ou se chevaucher.

savoirs pour incarner le rôle de l'enseignant, à partir d'une motricité personnelle, mais pour autant significatives pour autrui. En étudiant à partir des appuis mobilisés de façon différente dans le temps de l'apprentissage, nous avons montré l'existence d'une structure privilégiée d'actions gestuelles communes aux formés dans le cadre d'une enquête au présent pour trouver des solutions à des situations déjà vécues comme insatisfaisantes. Il s'agit ainsi moins de repérer les éléments comme repères ou indices, normes ou saillance que de comprendre comment ces éléments sont appelés et qualifiés au cours de l'enquête collective pour participer à rendre une situation satisfaisante pour tous. La situation n'est pas définie antérieurement, pour que le professionnel puisse y développer des compétences pour s'y adapter, elle est co-construite durant son déroulement au temps présent à partir de sa structuration interne⁵⁹¹. La présence corporelle relève comme les autres modèles de dimensions composites. Nous venons d'en aborder certaines d'entre elles : la docilité, la flexibilité, la fluidité ou encore l'authenticité. En mobilisant différents chercheurs à l'occasion d'une journée d'études, nous avons confronté directement les points de vue sur cette nouvelle notion qui semble émerger des problématiques professionnelles actuelles. Étudiée à partir de cadres et de méthodologies diverses, différentes dimensions ressortent dans l'usage de cette terminologie⁵⁹². Elles semblent recouvrir des dimensions préalablement observées dans les formes de savoirs précédentes (cf Schéma 1).

Schéma 1 : Les dimensions de la présence⁵⁹³



⁵⁹¹ En montrant que les groupes procèdent de la même façon en privilégiant certains éléments dans la structuration de la situation, il est possible pour le formateur soit de privilégier le même ordre dans la prise de conscience des leviers à mobiliser pour faire évoluer la situation ou au contraire de mettre à jour les leviers « oubliés » ou peu présents pour en faire des éléments potentiels à interroger ou à solliciter.

⁵⁹² Marsault C. & Lefevre L. (2022). Op cit. Cf. T2 p5-15.

⁵⁹³ Schéma issu du même article.

Certaines de ces caractéristiques comme la docilité, la flexibilité se retrouvent dans la définition des autres formes de savoir. Ce qui fait de la présence comme des autres termes une terminologie dont les caractéristiques ne sont pas encore clairement fixées. Cette caractérisation différente selon les auteurs et les époques se retrouve également dans mes propres recherches. Si les différentes formes sociales du savoir étudié se décantent peu à peu, elles ne préfigurent pas nécessairement une stabilisation partagée des définitions.

Ainsi, nous pouvons voir à travers les différentes investigations réalisées comment les formes de savoir s'instituent peu à peu à partir d'une qualification sociale d'objets différents. Mes travaux rendent compte de manières particulières d'instaurer des transitions et des glissements entre les différentes formes de savoirs ainsi fixées a posteriori et inscrivent finalement la question du social dans la qualification sociologique des objets étudiés. Si l'impression d'un regard plus intimiste du social peut se repérer à travers ces objets, la qualification de ce que recouvre ce qui appartient au registre professionnel dépend surtout de la manière de penser le social à différents niveaux.

Ce que mes études montrent, c'est un regard personnel porté à des formes de savoirs dont la définition n'est pas a priori stable. L'enjeu du travail sociologique est ainsi de repérer et de caractériser ces formes relevant du sens commun pour les stabiliser. En revenant sur la manière dont ces définitions ont été mises en évidence dans mes recherches, nous ne pouvons que constater que les caractéristiques de ces différentes formes de savoir résulte d'un niveau de qualification sociale différent du savoir à partir d'une construction particulière de l'objet. Ce travail de définition et de clarification des terminologies participe finalement à fixer les contours de chaque terme, en les distinguant les uns par rapport aux autres. Il produit une systématique du savoir en figures singulières (cf. tableau 5).

Cette systématique met en lumière différents lieux d'institution du social : dans les organisations, dans les objets, dans les routines, dans les gestuels adressés à autrui comme autant de lieux de fixation de règles sociales. Ces différentes manières d'instituer le savoir sous formes différentes rendent compte de façons variées de penser l'institution selon les modèles théoriques utilisés pour regarder ces objets.

Tableau 5 : Caractéristiques des différentes formes de savoir

Qualification certificative	Compétence
Validation par la puissance institutionnelle Révélant une conformité au groupe Profession Représentations sociales/propriétés Filtre les entrants /insertion professionnelle Professionnalisation=institue le social dans le titre Trace des structures sociales dans le comportement Médiatise les rapports sociaux de classe dans le titre/position Catégories sociales comme variable sociale	Validité par la robustesse locale Révélant une adaptation au local Métier Logiques d'action/usages des objets Justifie l'action dans les épreuves collectives Socialisation secondaire =institue le social dans le territoire Trace sociale des systèmes de valeurs dans les lieux et les objets Médiatise les formes de rationalité dans les situations de coordination/conflit Objets comme variable sociale
Présence corporelle	Expérience
Viabilité par l'engagement personnel Révélant une intention sociale pertinente Gestes professionnels Fluidité/appuis Rend visible/compréhensible son action Séquentialise le flux continu de l'information Trace des appuis sociaux dans l'enquête pour clarifier la situation Médiatise les interactions sociales au niveau corporel Le sensible comme variable sociale	Valorisation par l'épreuve du temps Révélant un cadrage de la situation Organisation professionnelle Contraintes et ressources/attentes sociales Sélectionne et stabilise les éléments de la situation Trace des cadres sociaux dans les modes d'organisation Médiatise les formes de régulation sociale dans les dispositifs Le temps comme variable sociale

Ainsi la qualification comme droit d'entrée au sein d'un espace professionnel doit sa légitimité institutionnelle à la force du droit. La validité du savoir repose sur la définition d'une profession autour d'un savoir légitime permettant, par l'exigence d'une conformité à l'entrée, de reproduire une unité supposée du groupe professionnel. L'étude du terrain montre à l'inverse une segmentation de la profession en termes de qualification sociale des tâches à accomplir. Les rôles d'attestation, de crédit et de filtre social accordés aux titres scolaires et professionnels doivent au modèle du structuralisme génétique cet éclairage particulier des groupes professionnels. Ils participent à objectiver une diversité de conceptions et de positions occupées et à organiser sous la forme d'un espace de situations professionnelles orchestrées par les propriétés sociales.

La compétence permet de penser la validité de l'action par la prise en compte des

circonstances locales. La théorie des conventions apporte un regard dans la compréhension des spécificités locales, dans la matérialité de l'activité professionnelle. Toutefois, en définissant le local comme un construit singulier et provisoire de différentes logiques d'action, elle fragilise finalement la validité de l'action.

L'expérience en revanche fait du local un construit d'acteurs qui instituent, sous la forme de tradition, les pratiques par des usages communs. Le temps donne à l'expérience sa force instituante. Pourtant la construction de routines qui permet de stabiliser les pratiques professionnelles est mise en cause par un environnement professionnel devenu incertain. Le regard porté par le modèle de l'acteur social-historique permet de redonner au temps une hétérogénéité, en montrant les variations des ressources et des contraintes dans la définition d'une situation. L'institution des références professionnelles s'inscrit dans une valorisation des éléments qui subissent l'épreuve du temps. L'institution des temps sociaux comme forme distinctes fait du temps passé une donnée finalement peu homogène. La différence entre *chronos* et *tempus* donne au temps une dimension sociale qui questionne à son tour la forme du temps instituée.

Enfin, la présence corporelle se présente comme une forme de savoir qui maintient une continuité de l'activité professionnelle sous la forme d'une fluidité gestuelle, caractéristique d'un ajustement permanent à la situation. Le regard porté différent qu'offre l'anthropologie existentielle sur les manières de s'engager des personnes dans des situations a priori inconfortables pour elles bouscule l'idée même d'ordre préétabli. Ici, c'est la viabilité des situations professionnelles qui est remise en cause dans leur typicité en discutant l'accessibilité de certaines personnes. En documentant autrement la situation comme l'ouverture vers d'autres possibles, la présence corporelle se présente comme une forme singulière de savoir qui se construit dans l'interaction et qui questionne le regard porté à ce qui fait situation pour soi et pour l'autre.

Ainsi, les formes de savoir issues de mes recherches se présentent comme des lieux différents de qualification sociale mis en évidence à partir des cadres théoriques particuliers. Elles doivent non seulement à la manière de construire le savoir comme problème social qu'à la manière d'observer le comportement, l'activité, l'action jusqu'au moindre geste du sujet en fonction du cadre théorique qui l'éclaire sous un regard différent. La référence à ces cadres théoriques caractérise ainsi autrement le lien entre l'individu et son environnement. Ce lien relève d'un social différemment construit. Prenant la forme d'une conformité, d'une congruence, d'une cohérence ou d'une pertinence, ces éléments qui constituent le savoir sous une forme particulière seront qualifiés comme sociaux.

2. Effets des savoirs et effets méthodologiques

Dans la partie précédente, nous avons montré comment les études sur les différentes formes de savoir ont peu à peu stabilisé certaines caractéristiques en fonction des problématiques sociales du moment. Nous exposerons dans cette partie comment l'utilisation particulière de certaines méthodologies renforce certaines de ces caractéristiques. Si nous avons identifié les savoirs professionnels comme le résultat de produits sociaux, nous allons nous intéresser aux effets qu'ils produisent eux-mêmes.

Les savoirs professionnels produisent des effets reconnus à un moment donné, dans un collectif donné et pour une situation particulière. Nous définirons dans un premier temps, les effets comme la manifestation constatable d'une modification sur l'environnement et/ou sur lui-même à partir de son action dans un cadre professionnel. Ces effets peuvent porter sur la personne ou sur l'environnement en fonction de leur qualification sociale, c'est ce que nous avons montré précédemment. Or ce retour sur nos études montre qu'en réalité l'effet du savoir ne peut être repéré seulement du côté du sujet (en termes de ressources, de disposition, de capital) ou du côté de son environnement (spécifique à un groupe, à une situation, à un moment particulier). Quelles que soient les formes de savoir (qualification, compétence, expérience ou présence), et quels que soient les modèles théoriques qui les éclairent et les caractérisent, l'effet relève d'une relation entre les deux⁵⁹⁴. Ainsi, les savoirs interviennent sur la personne et son environnement produisant des effets réciproques. Ces effets participent en retour à définir ce qu'est une personne⁵⁹⁵ et son environnement⁵⁹⁶ d'un point de vue social. Toutefois, ce qui nous intéresse ici ne sera pas tant l'effet du savoir sur la professionnalité, c'est-à-dire ce que le savoir produit réellement sur le sujet, la situation ou son environnement.

Nous l'aborderons plus par ce qu'il rend compte comme effet social. En effet, si le savoir tire sa force de ses effets, ces effets sont observés, repérés et mesurés par des méthodologies différentes et interprétés au regard de cadres théoriques variés. En renversant la logique, c'est-

⁵⁹⁴ La qualification se présente dans le modèle structuraliste sous les formes incorporées et objectivées d'un effet de l'environnement social sur le sujet. C'est le cas également de la compétence qui compose entre des objets et leur usage par le sujet et qui rend compte à la fois d'une objectivation et d'une subjectivation des systèmes de valeurs dans la théorie des conventions. C'est encore le cas de l'expérience. Le sujet expérimenté peut, dans une situation habituelle, décoder rapidement son environnement d'autant plus facilement qu'il aura procédé à sa construction préalable en déposant des éléments qui favoriseront l'encodage à partir de repères qui cadrent la situation. Enfin la présence est le résultat de l'effet même de l'interaction entre le sujet et son environnement dans le modèle écologique sous la double forme de l'effectivité et de l'affordance.

⁵⁹⁵ Ainsi en fonction des différents cadres théoriques, l'individu est désigné comme un agent, un acteur, une personne, un sujet. A cette désignation différente est attribuée une place différente de celui-ci dans l'étude (anonyme, sources d'information, co-producteur du savoir scientifique), mais aussi un rôle différent dans la production de normes (actif ou passif, autonome ou dépendant).

⁵⁹⁶ L'environnement prend également une définition différente : environnement social, contexte, situation, arrière-plan significatif selon le regard théorique posé.

à-dire en étudiant les résultats au regard de la manière dont ils ont été construits, nous étudierons en quoi l'usage d'une méthodologie particulière produit un effet sur le savoir lui-même. Cette observation a autant à voir avec l'objet social observé que les méthodologies utilisées pour en rendre compte.

En effet, au cours de nos enquêtes, nous avons pu relever que les caractéristiques du savoir sont soit induites (dans le cas des compétences), soit déduites du comportement étudié (la présence étant même l'effet recherché). Ces façons d'aborder l'étude des savoirs caractérisent, soit un savoir qui participe à extérioriser des propriétés incorporées du sujet (qualification), soit un savoir qui relève à l'inverse d'une intériorisation d'éléments externes qui participent à cadrer son action (expérience). La méthodologie⁵⁹⁷ utilisée permet ainsi, à partir d'indicateurs choisis⁵⁹⁸ par le chercheur, de rendre visibles certains éléments imperceptibles pour les rendre observables ou mesurables. Ces éléments participent à leur tour à caractériser la forme de savoir, sous une forme objectivée ou subjectivée par exemple. Ce retour sur les méthodologies employées éclairera les différents effets sociaux produits par les savoirs, mais révélés par celles-ci. Nous comparerons différentes méthodes employées (questionnaire, entretiens individuel et collectif, observation) et leurs présupposés à l'épreuve des projets développés pour saisir comment ces effets ont été repérés⁵⁹⁹.

Ainsi, dans cette partie, les formes de savoirs ne sont pas étudiées pour leur efficacité en soi, mais du côté de l'effet social qu'elles produisent. La recherche d'une régularité dont le sociologue donne sens s'observe différemment selon que celle-ci s'intéresse aux groupes professionnels, aux collectifs de travail, aux organisations ou aux dispositifs particuliers. Elle offre certes des niveaux de compréhension du social différents (macro, méso ou

⁵⁹⁷ On peut définir la méthodologie comme un « ensemble de méthodes mises en oeuvre dans une recherche, de façon réfléchie et explicite. En principe, la méthodologie d'une recherche est exposée dès le début de l'analyse, et elle précise les limites de confiance de la ou des méthodes employées - ainsi que des techniques et des sources mobilisées ». (Brunet R., Ferras R. & Théry H. (1994), *Les mots de la géographie : dictionnaire critique*, Montpellier : Reclus, p328). La méthodologie comprend donc à la fois le recueil des données, leur analyse par les outils et leur interprétation par le cadre théorique.

⁵⁹⁸ Le choix ou le rejet de ces indicateurs dépend des effets repérables. Ainsi les indicateurs n'intéressent le chercheur que si ces variations sont réglées, c'est-à-dire si la régularité observée témoigne de règles, de modes de régulations ou d'instances de régularisation. Un indicateur devient social s'il révèle donc des effets sociaux. Certains indicateurs sociaux figurent classiquement dans les études comme le sexe, l'âge, le niveau de diplôme, l'origine sociale et même la profession. D'autres apparaissent plus originaux comme le temps ou les émotions.

⁵⁹⁹ Nous ne reviendrons pas sur toutes les études, ni sur toutes les façons d'avoir utilisé ces méthodes. De nombreux ouvrages décrivent ces méthodologies. (Blanchet A. & Gotman A. (2001). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris : Nathan/VUEF; Arborio A-M. & Fournier P. (2005). *L'enquête et ses méthodes : l'observation directe*, Paris : Nathan Université ; De Singly F. (2005) *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*, Paris : Colin. En revanche, dans ces différents ouvrages, il est plus difficile de repérer l'effet méthodologique sur la construction de l'objet. Tout se passe souvent comme si la méthodologie découlait de l'objet, l'enjeu sociologique se situant en amont. Ainsi, le chercheur doit explicitement réfléchir à ce qu'il fait, quand il fait de la recherche. C'est une question d'épistémologie. Mais il doit aussi réfléchir à la nature de l'activité de recherche. C'est une question d'ontologie.

microsociologique). Mais les types d'observation dotent aussi le chercheur de traces différentes rendant compte d'instances de régulation externes (structure/institution), ou internes (configurations de sens par les significations attribuées) variées. Ils médiatisent ainsi un rapport social (comme la qualification par exemple) ou une relation sociale (comme la présence par exemple) qui sont déduites d'usages différents de ces méthodologies. Nous montrerons, que le choix des méthodologies produit lui-même des effets, effets attendus ou supposés sur le recueil des données et leur codification⁶⁰⁰. Ainsi les méthodologies employées permettent de repérer des effets de savoir. Ces effets sont réels, car ils sont observables et/ou mesurables. On peut se demander si ces effets sont seulement attribuables au savoir étudié. Ne relèvent-ils aussi de la manière dont le chercheur, par les choix méthodologiques qu'il opère pour en rendre compte? Nous tâcherons dans cette partie de comprendre comment ces effets ont été repérés et construits par l'usage particulier de techniques qui donne en retour à celles-ci des intérêts particuliers⁶⁰¹. Nous serons enfin amenés à nous questionner sur ce qu'est un effet en sociologie.

On oppose classiquement⁶⁰² les méthodes selon deux formes, quantitatives et qualitatives, visant deux manières d'aborder le social (explicatif ou compréhensif)⁶⁰³. A ces formes, sont associées des façons particulières de recueillir les données (questionnaire, entretien, observation) et de les traiter sous forme de codification (mathématique ou lexicale). En cherchant à la rendre visible, ces outils présupposent une certaine forme sociale qui permet d'interpréter ces données d'un point de vue sociologique. Leur usage renvoie à une posture particulière du chercheur, exposant un regard différent sur le monde. Comme le proposent Anselm Strauss et Juliet Corbin⁶⁰⁴, il s'agira de différencier les méthodes (ensemble de procédures et de techniques pour récolter et analyser des données) des méthodologie (manière de penser et d'étudier la réalité sociale).

Ainsi nous commencerons par l'approche quantitative. Celle-ci est intéressante car elle convoque des effets d'agrégat. Mais son utilisation a glissé chez moi d'une recherche de

⁶⁰⁰ La codification recouvre l'ensemble des manières de passer de la réponse du sujet à son traitement. Elle peut prendre la forme de codage en variables (les ranger dans des catégories préalables) ou d'encoder les réponses sous la forme de contenus thématiques visant à produire des typifications pour mettre en évidence des processus, des procédures ou des logiques.

⁶⁰¹ Il est difficile de catégoriser les méthodologies pour en présenter leur usage. Elles sont nombreuses et ont été utilisées de façon très différente dans mes études.

⁶⁰² Quivy R. & Campenhoudt L. (2006), *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris : Dunod.

⁶⁰³ Cette opposition semble dépassée aujourd'hui, par l'usage diversifié de chaque méthode mais aussi par l'usage de la mixité des méthodes pour un même projet. Toutefois, nous l'utiliserons pour aborder cette question des effets en sociologie car elle semble malgré tout structurante pour saisir les différents usages.

⁶⁰⁴ Strauss A. & Corbin J. (2004). *Les fondements de la recherche qualitative : techniques et procédures de développement de la théorie enracinée*. Fribourg : Academic Press Fribourg.

facteurs explicatifs⁶⁰⁵ d'un phénomène avéré, préexistant vers la compréhension des conditions favorisant l'émergence du phénomène observé⁶⁰⁶.

Nous montrerons ensuite comment l'approche qualitative s'est diversifiée dans mes projets à partir de recueil de données centré sur l'entretien individuel, puis collectif pour s'intéresser à l'observation directe dans des dispositifs faisant intervenir des professionnels. Ces diverses méthodes ont permis de mettre en évidence des effets sociaux différents. La deuxième partie montrera comment les effets locaux se sont imposés dans mes recherches à partir d'usages de l'entretien différent, de la compréhension⁶⁰⁷ à l'explicitation⁶⁰⁸. La troisième partie mettra en évidence comment les effets temporels ont été introduits pour repérer autrement les dynamiques sociales à partir d'un état du social : par un effet générationnel⁶⁰⁹ ou par comparaison entre deux états d'un présent différent⁶¹⁰.

Enfin nous aborderons les effets de saillance qui donnent, aux éléments privilégiés, un statut particulier. Lorsqu'un élément est considéré comme une donnée significative, devient-il saillant grâce au sujet ou à l'observateur ? Comment un élément employé au cours de la méthodologie devient socialement signifiant au point de devenir une trace du social ?

2.1. Les effets d'agrégat : effet sur le groupe et effet de groupe

L'approche quantitative a été d'abord utilisée pour rendre compte des corrélations entre d'une part des représentations du métier et d'autre part les catégories sociales classiques (dont l'origine sociale), montrant, ainsi à partir des effets d'agrégat, combien les propriétés sociales structurent non seulement la réussite au concours, mais également une position différente au

⁶⁰⁵ Dans la thèse, il s'agissait de trouver les facteurs explicatifs des différences de réussite au concours de recrutement des enseignants. L'observation d'un taux de réussite différent entre les hommes et les femmes a permis de déduire que le sexe constitue un facteur qui explique des inégalités de réussite. (Marsault C. (1999). Op cit).

⁶⁰⁶ En repérant les éléments qui constituent des ressources ou des contraintes dans la manière de percevoir et de participer au dispositif « de l'hôpital à la montagne, le moment d'entrée dans le dispositif peut être considéré comme une variable conditionnelle et non explicative de cette représentation positive ou négative des effets du dispositif. (Marsault C. & Knobé S. (2012). Op cit).

⁶⁰⁷ En portant sur le choix d'APSA dans les programmations, il s'agissait de mettre en évidence les logiques d'actions qui opèrent pour saisir les valeurs éducatives attribuées par les enseignants. Marsault C. (2005). Op cit.

⁶⁰⁸ A partir d'une intention comme l'inclusion, il s'agissait de documenter l'action du professionnel. La méthodologie avait pour ambition de repérer, dans les pratiques pédagogiques, les formes d'inclusion et les valeurs qui président à ces choix. (Lefevre L. & Marsault C. (2018). Op cit).

⁶⁰⁹ Ici le temps est introduit de manière indirecte à partir de variables comme l'âge, le moment d'entrée dans la profession ou le type de formation rendant compte d'un effet générationnel.

⁶¹⁰ Dans l'étude sur le temps de travail des éducateurs, en retournant interroger les mêmes personnes quelques années plus tard, ce sont deux états du social différent qui sont comparés et qui rendent compte autrement des dynamiques. Le temps n'est ainsi pas repéré de la même façon selon la méthodologie employée. (Marsault C., Pichot L. & Pierre J. (2016). Op cit).

sein du groupe professionnel. Ainsi le savoir (entendu dans cette étude sous la forme de capital culturel) devient un facteur explicatif, facteur qui pèse sur l'entrée dans la profession, mais aussi sur les positions occupées dans l'espace professionnel. Comment sommes-nous arrivés à cette conclusion ?

Dans cette étude, l'objectif était au départ d'identifier les caractéristiques sociales particulières du groupe⁶¹¹ des enseignants d'EPS qui conduisent à des représentations du métier spécifiques. Il s'agissait de repérer, au sein de ce groupe, comment variaient les représentations du métier en fonction de catégories sociologiques. En croisant les variables qui caractérisent le métier et celles qui distinguent socialement les individus, cette méthode a mis en évidence des liens de corrélation, c'est-à-dire des changements concomitants entre les deux types de variables (tri croisé). Ainsi, nous avons pu conclure que le sexe de l'enseignant n'a pas d'incidence sur les représentations du métier, mais impacte en revanche son positionnement dans l'espace professionnel au regard des missions et des postes occupés. En réalité rien, dans ce modèle mathématique, ne démontre la causalité au sens où une variable, le sexe par exemple entraîne une conséquence sur le comportement du sujet. L'outil mathématique ne produit pas un sens causal à la relation repérée. En revanche, il permet de détecter à partir des différences de comportement et de sexe, une variation importante des deux indicateurs et de montrer que ces deux variations opèrent en même temps. Ce que l'outil mathématique permet de démontrer est une corrélation. Le traitement statistique est intéressant quand il permet de comprendre que la répartition des réponses n'est pas liée au hasard et qu'elle semble s'organiser sous la forme de structure générative de comportement⁶¹². C'est le cadre théorique structuraliste qui qualifie celle-ci par un sens particulier à donner, dans notre cas, une orientation particulière du comportement en fonction du sexe. Il y a au cours de la méthodologie, plusieurs transformations des données, dont il me semble nécessaire de revenir pour comprendre ce que les résultats doivent d'une part à la méthode employée et d'autre part à l'interprétation faite des résultats par le cadre théorique.

Au cours de la démarche de recherche, le repérage des indicateurs pertinents conduit à évincer ceux qui ne produisent pas de corrélations significatives⁶¹³. Cette démarche conduit

⁶¹¹ Le groupe est défini à partir de la qualification officielle, c'est-à-dire des personnes ayant le statut d'enseignant d'EPS et exerçant à ce titre, le métier dans un établissement scolaire en France.

⁶¹² L'analyse des structures de covariances est utilisée comme une méthode d'analyse causale. La causalité est de nature homologique chez Bourdieu.

⁶¹³ Ici le caractère significatif est à comprendre au sens mathématique, c'est-à-dire repéré par l'existence d'un lien de corrélation validé par un calcul qui compare la répartition observée des réponses par rapport à une répartition qui serait aléatoire.

finalement à focaliser son attention d'abord sur les éléments différenciateurs entre les individus et ensuite sur ceux qui s'expliqueraient par des différences de propriétés sociales. Cette manière de procéder permet à termes de rattacher des différences⁶¹⁴ à des catégories de personnes.

Ainsi en cherchant à déterminer les variables significatives qui expliquent les diverses formes de pratique⁶¹⁵, nous validons les effets structurants des catégories sociales utilisées⁶¹⁶. Par exemple, en mettant en évidence le poids de l'origine sociale sur les positions et les trajectoires professionnelles des enseignants, mes premiers travaux démontrent l'effet structurant de cet indicateur social (ici opérationnalisé en catégorie socio-professionnelle du père) sur le groupe professionnel. En centrant la recherche sur les effets des indicateurs sociaux (comme l'âge, le sexe, l'origine familiale...), nos études contribuent à faire de ces catégories, des facteurs sociaux explicatifs de différences observables. Mes premiers travaux entérinent, par la méthode déployée, un effet des catégories sociologiques en repérant des corrélations entre celles-ci et les pratiques des professionnels. C'est le cadre théorique qui donne sens à ces corrélations en qualifiant ces effets, comme des effets des structures sociales sur la pratique enseignante. A partir de ce regard théorique, la régularité observée des correspondances entre propriétés et pratiques est interprétée comme une régularité sociale structurelle qui se reproduit. Les indicateurs sociaux se transforment en facteurs explicatifs pesant sur le comportement des professionnels. Or ces corrélations validées par une modélisation mathématique ne préjugent cependant pas d'un effet de causalité au sens épistémologique du terme⁶¹⁷. En investiguant un groupe professionnel pour en expliquer son existence et sa reproduction par le contrôle des

⁶¹⁴ Les différences repérées par ces mesures quantitatives révèlent une répartition non aléatoire des réponses. Ils produisent dès lors des effets de catégorisations qui interviennent non seulement sur les comportements, mais aussi sur les représentations.

⁶¹⁵ De plus, en recherchant les facteurs qui produisent un effet observable, se pose la question de la clôture des variables explicatives. Le caractère probant des résultats met souvent en évidence les variables les plus importantes qui expliquent seulement en partie les résultats. Mais comment être certain que les variables explicatives repérées permettent de clôturer l'explication ?

⁶¹⁶ Un indicateur social révèle une diversité des formes qu'il peut prendre. C'est cette diversité qui intéresse le sociologue quand celle-ci permet de repérer une variation ou une variété réglée des comportements attribuables au social. En abandonnant les critères qui n'ont pas révélé de différences, nous écartons également tous les éléments de la situation dont finalement les catégories sociales pourraient ne pas intervenir. En pensant parfois à juste titre d'ailleurs que la question a pu être mal posée, le recueil de données est mis en cause face à l'inobservation d'un lien. En concentrant finalement les effets avérés de ces catégories sociales par l'ignorance des non-effets, le sociologue participe à produire un effet d'efficacité de la catégorie et à entériner la catégorisation (d'âge, de sexe, de CPS) comme indicateur socialement différenciateur. En présupposant cet effet, on donne à ces variables des pouvoirs sociologiques qu'il s'agit de valider sur le terrain.

⁶¹⁷ Dans un modèle causaliste, la cause produit un effet ordonné dans le temps, la cause précède la conséquence. Or le fait d'être une femme ne conduit pas celle-ci obligatoirement à adopter un comportement particulier. Même si l'on considère l'idée d'une causalité du probable et non d'un déterminisme, la covariance valide seulement une concomitance des variations. Elle ne permet pas de certifier que l'une précède l'autre et devient ainsi déterminante du comportement. Ce que révèle cette méthodologie qui vise à quantifier un phénomène, c'est l'existence d'un effet surnuméraire qui n'est pas lié à une répartition au hasard et qui donc rend compte de régularités de la variation. Ce sont ces régularités que les cadres théoriques tentent d'expliquer comme relevant du social.

entrants, nous n'avons pas seulement mis en évidence, par des effets d'agrégats, un effet des propriétés sociales. Nous avons sélectionné les formes sociales qui rendaient compte de différences révélatrices des propriétés sociales pour mettre en évidence des effets de la qualification sur les individus en déterminant ses représentations, ses goûts ou sa trajectoire.

Les statistiques montrent également une différenciation des tâches à réaliser en fonction des formes de savoir au sein du groupe professionnel. Ces tâches ne sont pas distribuées au hasard. Elles sont plus souvent effectuées par des enseignants dont l'origine sociale les distingue, faisant de la prise en charge de ces tâches une position différente dans l'espace professionnel. Ces différences repérées dans les tâches sont de nouveau hiérarchisées par le cadre théorique employé qui transforme ces différences en inégalités sociales⁶¹⁸ en donnant à l'espace social des positions construites, un principe hiérarchisant de positions et de postes. En confrontant par la comparaison des comportements selon des catégories sociales particulières utilisées comme variables, ce type d'approche sociologique transforme des différences en inégalités sociales. Il renforce la construction modélisante des catégories d'observables en catégories explicatives⁶¹⁹. Ce modèle théorique interprète les covariances comme des homologues structurelles, donnant à l'effet social une autre manière de définir la causalité en sociologie⁶²⁰. Ainsi, en mettant en évidence des différences à l'intérieur d'un groupe supposé homogène, les écarts relatifs observés révèlent et expliquent des inégalités sociales reproduites à l'intérieur du groupe alors même que la qualification par le titre tend à en homogénéiser les propriétés. On est alors en droit de se demander si l'observation des différences essentiellement symboliques entre les positions et les missions observés chez les enseignants d'EPS tend réellement à reproduire des inégalités ou à les produire pour construire une représentation sociale de la réalité sous la forme de différences, dans un groupe représenté sous la forme d'un espace socialement hiérarchisé. Ainsi en cherchant à mettre en évidence et à comprendre des différences entre les individus d'un groupe, la méthodologie quantitative participe à valider

⁶¹⁸ La théorie donne un sens à la causalité en séparant les variables dépendantes (l'effet) des variables indépendantes (les causes). Celles-ci rendent intelligible le processus qui lie les causes à l'effet en transformant les co-variations en logique causaliste.

⁶¹⁹ Le savoir professionnel relève de ces variables qui occupent une position entre le manifeste et le latent en ce qu'il est abordé par des effets sur le contexte ou sur la trajectoire du sujet, par des observations manifestes de ces effets, mais relèvent finalement plus d'une variable latente qu'il s'agit de rendre visible. C'est le cas du capital culturel de P. Bourdieu qui apparaît sous différentes formes (objectivé par la qualification). N'est-ce pas alors un renversement de la logique bourdieusienne que de s'intéresser à la qualification comme savoir en regardant ce que cette forme particulière rend compte comme effet social ?

⁶²⁰ Ainsi, par l'intermédiaire de l'habitus, Pierre Bourdieu explique comment les variations de propriétés opèrent sur la variété des comportements observés. Le comportement reste le résultat d'une antériorité vécue de conditions objectives qui sont incorporées par les sujets à l'occasion de ce processus de socialisation.

celles-ci en transformant ces petites différences observables (et finalement surtout construites pour être observées à grande échelle) en différences sociales. En adoptant un modèle social pour comprendre un groupe professionnel, ces études ont non seulement validé le modèle structurant du social sur le terrain professionnel. Elles ont surtout reproduit une manière de penser le social en appliquant cette vision du social au groupe professionnel, faisant finalement de celui-ci un lieu d'inscription d'un social hiérarchisé et socialement différencié. Ainsi, la segmentation du métier, la hiérarchisation des postes et des missions offrant une mise en carrière symbolique sont autant de résultats qui participent à définir dans sa variété le métier d'enseignant d'EPS, mais qui doivent aussi au cadre théorique et à une méthodologie à son service reproduisant, dans cet espace professionnel, une société hiérarchisée et segmentée.

La méthode quantitative permet ainsi de mettre en évidence des régularités dans les points de vue sur le métier en fonction des représentations dominantes⁶²¹ à l'échelle du groupe par des effets d'agrégation des réponses. L'effet d'agrégat joue sur la qualification certificative à partir d'un effectif défini. En effet, la qualification définit un effectif⁶²² et en même temps, l'effectif est défini par sa caractéristique principale. La méthode identifie ainsi par une mesure quantitative certaines propriétés sociales dominantes qui pèsent sur l'identité professionnelle à partir de l'identification des propriétés qui expliquent les représentations du sujet. Ainsi, les résultats prennent appui sur un effet d'agrégat qui rend compte d'une probabilité plus importante d'adopter un comportement ou une conception particulière pour un groupe prédéfini ou une catégorie particulière (homme ou femme par exemple). Or en cherchant à repérer les effets de catégories⁶²³ à partir d'effets d'agrégats, le chercheur s'intéresse aux effets de domination par rapport à une moyenne qui ne dit en rien la réalité de la personne ou de la situation⁶²⁴. L'effet de catégorisation homogénéise les éléments qui la constituent à partir de

⁶²¹ Dominantes signifiant à la fois qui dominent quantitativement (fréquence de réponses importante), mais aussi fréquentes dans les positions dominantes, ici signifiant aux postes légitimes, c'est-à-dire occupant les postes hiérarchiques, ceux qui participent à la décision ce que doit être l'EPS et le métier.

⁶²² En prenant comme point de départ les enseignants d'EPS de l'académie de Reims, nous avons circonscrit le groupe à partir d'un effectif déterminé.

⁶²³ Laurent Thévenot a montré l'effet performatif des catégories statistiques. La construction de ces catégories contribue à ordonner le monde social autant, voire plus, qu'à le décrire (Thévenot L. (1986), "Les investissements de forme", dans Thévenot L. *Conventions économiques*, Paris : PUF, 21-71).

⁶²⁴ Ce modèle reste intéressant pour comprendre des phénomènes structurants qui dépassent les individus et les circonstances particulières, à condition de ne pas faire d'une corrélation, une explication causale de type cause-conséquence. L'analyse de covariance est intéressante pour comprendre ce que la théorie bourdieusienne apporte en termes d'éclairage relationnel à partir de positions inégales dans un champ plutôt que d'une sociologie explicative par des appartenances à des catégories comme le souligne Frédéric Lebaron (Lebaron F. (2015). « Chapitre 3. L'espace social. Statistique et analyse géométrique des données dans l'œuvre de Pierre Bourdieu ». Dans Lebaron F. & Le Roux B. *La méthodologie de Pierre Bourdieu en action : Espace culturel, espace social et analyse des données*. Paris : Dunod. 43-58).

leur caractérisation principale, c'est-à-dire dominante en termes de fréquence. Le modèle de l'agrégat est intéressant pour mettre à jour des effets de dominance par la mesure de leur fréquence⁶²⁵, mais c'est la modélisation théorique qui qualifie ces fréquences sous la forme de domination. Pourtant, la mise à jour de ces effets d'agrégat ne doit conduire, ni à essentialiser la catégorie⁶²⁶, ni à la chosifier⁶²⁷.

Quittant une sociologie critique mettant en évidence des inégalités sociales révélatrices des pesanteurs sociales, nous avons adopté une sociologie compréhensive visant à comprendre ce qui facilite ou non la mise en œuvre de projet. Des facteurs sociaux explicatifs, nous avons glissé vers une sociologie visant moins à expliquer le social par des effets de catégories qu'à repérer les conditions qui facilitent l'existence d'un comportement attendu, soit à la suite d'une décision politique ou administrative, soit dans la mise en place d'un dispositif.

La méthodologie quantitative change d'intérêt. Elle a été par exemple utilisée pour repérer les ressources et les contraintes pour tirer profit d'un emploi. Ici les agrégats permettent de repérer les éléments qui influencent le rapport aux pratiques et les représentations des dispositifs en fonction de leurs dispositions ou de leurs ressources et qui participent à définir la situation. Si certains indicateurs caractérisent l'employé, il s'agit ici de les relier à des éléments définissant sa situation. Par exemple, dans l'étude sur les éducateurs sportifs, l'objectif était de repérer en fonction des différentes situations professionnelles, quels étaient les compétences nécessaires à développer. Ici c'est bien l'adéquation entre les caractéristiques des individus et la spécificité de la situation qu'il s'agit d'étudier. L'objectif de la recherche est donc différent de l'étude précédente. Il s'agit de prendre en considération le poids relatif de chaque variable pour saisir quels éléments pèsent sur le phénomène défini. Ainsi la taille de la structure se révèle être un indicateur intervenant sur la définition du profil de l'éducateur attendu. Elle caractérise une des conditions de l'emploi et oriente le type d'emploi proposé par la structure. L'objectif

⁶²⁵ Des auteurs comme Laurent Thévenot se sont penchés sur le rôle des classifications en sociologie (Thévenot L. (1979). « Une jeunesse difficile : les fonctions sociales du flou et de la rigueur dans les classements ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, 26-27, 3-18). Ce rôle d'objectivation des faits sociaux est également expliqué par Alain Desrosières. Il montre comment à la suite de Durkheim, le sociologue transforme des mesures, en fait social à partir d'un usage de la statistique en sociologie. (Desrosières A. (1989). « Comment faire des choses qui tiennent : histoire sociale et statistique ». *Histoire & Mesure*, 4, 3-4, 225-242).

⁶²⁶ Réduire la catégorie à certaines caractéristiques principales en écrasant finalement d'autres éléments.

⁶²⁷ Transformer le fait construit en chose réelle. Il est, par exemple, intéressant de relire l'article d'Eleanor Maccoby au regard de l'évolution des représentations sur les catégories de genre. En prenant appui sur des facteurs biologiques pour étayer cette distinction, elle tend à naturaliser cet effet. En étudiant ce phénomène de différence entre les garçons et les filles pour en comprendre la construction, elle participe finalement à faire exister cette distinction sociale, sans jamais la discuter (Maccoby E. (1990). « Le sexe, catégorie sociale ». *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 83, 16-26).

est moins de repérer des effets de la structure sociale déterminant le comportement des individus que de repérer des effets d'adéquation supposée entre les caractéristiques du sujet (son employabilité) et les spécificités des situations. Ces régularités observables et quantifiables se transforment en une régulation organisationnelle de la situation. Les éléments prélevés transformés en variables souvent discontinues participent à définir le contexte comme étant ce qui oriente la pratique, et finalement ce qui organise la situation pour donner un sens. Les effets d'agrégat ne supposent pas des homologues structurelles qui expliqueraient des concordances entre éléments, ils permettent de dégager des logiques sociales. Celles-ci tiennent moins de grandes structures sociales que d'un effet organisationnel⁶²⁸ qui dépassent ici le circonstanciel de chaque situation d'emploi.

Si les méthodes quantitatives permettent de repérer et de valider en les mesurant des régularités, l'interprétation de ces régularités observées se situent moins dans le sujet ou son environnement que dans la recherche de liens entre les deux (comme rapport ou relation). Ainsi, on peut retrouver ce même intérêt pour l'approche quantitative quand il s'est agi de mettre en évidence une régularité dans les priorités d'usages des mêmes types d'appuis utilisés par différents groupes de Théâtre-forum pour étudier comment ces derniers ont réglé autrement le déroulement d'une situation prédéterminée comme insatisfaisante. La régularité observable des mêmes occurrences dans la prise de conscience des groupes peut être mesurée et validée par des outils mathématiques. La méthode quantitative permet de dépasser l'impression de liens possibles en montrant l'existence d'un lien avéré. Dans ce cas, la méthode quantitative a permis de repérer l'effet structurant des appuis mobilisés pour clarifier une situation initialement ambiguë. En définissant au préalable les leviers et en observant leur ordre d'apparition et les conditions de leur usage, la quantification des occurrences atteste des priorités dans les leviers mobilisés. Mais ce sont les débats collectifs sur ces leviers qui permettent de présenter leurs significations sociales. La qualification sociale du levier n'est pas déterminée par le chercheur, mais par le groupe de théâtre-forum. En revanche, c'est bien le chercheur qui met en relation les priorités repérées et les significations attribuées. Ce que la méthode quantitative permet dans ce cas, c'est de pouvoir repérer un effet structuré du phénomène observé par la mise en évidence

⁶²⁸ Si l'étude quantitative permet de repérer l'existence de ces logiques globales, elle ne permet pas de comprendre comment opèrent ces logiques dans l'acte de décision des employeurs. Il est nécessaire de la compléter par des entretiens pour repérer ce que ces logiques doivent aux types d'organisations internes qui diffèrent dans les clubs pour organiser la pratique d'un nombre plus important de membres. Ce n'est ainsi pas seulement la taille, mais toute l'organisation formelle et informelle de la structure qui modifie son organisation pour régler les problèmes qui se posent différemment aux dirigeants au fur et à mesure que le nombre de membres augmente.

et la validation mathématique d'un lien entre deux éléments qui ne tient pas du hasard (c'est-à-dire qui s'écarte d'une répartition aléatoire des réponses). Elle permet de repérer un effet structurant le comportement du professionnel, ici dans l'organisation de l'enquête menée par le groupe pour clarifier collectivement une situation professionnelle qui se déroule de façon satisfaisante. En revanche, elle ne permet pas de dire ce qui détermine ce lien entre levier et sens attribué pour communiquer, ni ce qui préside à la qualification de chaque levier. La méthode quantitative en regroupant certains éléments qui caractérisent le phénomène étudié, permet de faire apparaître des régularités qui semblent structurer celui-ci grâce aux effets d'agrégat. Ces régularités observables et mesurables se détachent du simple hasard, mais prennent un sens social à condition de pouvoir interpréter ces régularités sous la forme d'une régulation sociale organisatrice du comportement. C'est cette interprétation qui donne sens à l'action (ou le comportement de façon plus générale) et qui permet de rendre celle-ci prévisible et compréhensible pour les autres. Or cette interprétation relève plus d'un cadre théorique interprétatif qui se différencie de la méthode de mesure elle-même.

Malgré la modification des types de sources d'information pour caractériser le phénomène étudié (le comportement, l'action, l'activité du sujet ou le contexte, la situation ou son environnement) que nous avons investigués au cours de nos enquêtes, l'enjeu d'une méthode de type quantitatif a résidé dans le repérage de régularités visant le lien entre deux caractéristiques : une de l'individu et une de son environnement. Ces régularités que met en évidence l'effet d'agrégat par un cumul des informations⁶²⁹ sont traitées pour rendre compte autrement le social, faisant apparaître des effets structurant à des niveaux du social différents (situation, contexte entendu ici comme appartenance à l'environnement proche ou un environnement social plus large⁶³⁰), mais toujours rapporté à un groupe. C'est bien l'effet du groupe qui est étudié à partir d'un effet d'agrégat en sociologie.

⁶²⁹ La manière de choisir et de cumuler des éléments que le chercheur considère comme homogène nécessiterait également d'être discutée. Cette discussion a déjà été réalisée sur des catégorisations comme l'âge, le sexe ou les catégories sociales par différents sociologues.

⁶³⁰ Mais toujours délimité. En effet, même les études les plus conséquentes en termes de nombre ont des limites. Ainsi le groupe étudié (les enseignants d'EPS d'une région, les éducateurs sportifs d'une région et dans des ligues sportives particulières, les étudiants d'un groupe de théâtre forum ou d'un dispositif de formation) varie selon l'ampleur de l'enquête. L'effet d'agrégat recherché conduit à définir par l'échantillonnage les limites du groupe considéré. Mais il offre également un autre intérêt celui de questionner l'identification du groupe étudié et donc la caractérisation de son identité. Ainsi aller interroger les enseignants d'EPS d'une académie conduit à se demander si les vacataires sont des enseignants d'EPS à part entière. Interroger les éducateurs sportifs employés dans les clubs sportifs se limite-t-il aux emplois déclarés ? De même qu'il est nécessaire de qualifier un dirigeant sportif pour aller le questionner. Inclure ou exclure des individus lorsqu'il s'agit de déterminer les conditions de leur inclusion dans un collectif me semble à questionner. Circonscrire la population est le premier problème rencontré

Ainsi la méthode quantitative repère un effet visible à grande échelle à partir de la récurrence d'un comportement (au sens large, comprenant idée, représentation, opinion, action, ressenti), de propriétés sociales (ayant une efficacité dans un groupe et dans un lieu défini) et de conditions particulières (sociales, contextuelles ou environnementales). L'effet est visible car il n'est pas réparti équitablement en fonction des lois aléatoires que calculent les opérations mathématiques. Toutefois ces régularités observables rendent le phénomène prédictif, mais n'expliquent en rien finalement s'il s'agit d'un ordre naturel (explicable par la biologie ou la psychologie) ou social. En adoptant une posture sociologique à partir d'un cadre théorique, il s'agit de transformer ces régularités en structure sociale invisible qui pèse comme des lois naturelles dans une approche d'un social déterminant le comportement par des facteurs explicatifs, ou comme des conditions repérables dans une approche conditionnelle qui caractérise ainsi le phénomène observé. En ayant étudié l'agrégation dans des catégories explicatives et l'agrégation des comportements pour en repérer des conditions favorables à leur émergence, c'est plus une vision du social différente qu'une méthode différente qui m'a fait basculer d'une macrosociologie vers une microsociologie. La différence n'est pas tant dans l'ordre de grandeur du social que dans la manière de penser le social dans des formes de régularités différentes : comportement régulièrement observable dans un groupe (qui conduit à définir une préférence dominante du groupe), occurrence fréquemment observée dans une situation ou chez un sujet (qui conduit à définir une condition possible favorisant l'émergence du phénomène), ordre des choix régulièrement privilégiés (rythmicité d'usages qui conduit à repérer une structuration du processus d'enquête clarifiant la situation d'un point de vue du temps). C'est bien l'effet structurant de ces différentes façons de penser la régularité des effets observables et mesurables qui différencie les projets de recherche que j'ai menés lorsque j'ai utilisé la mesure d'un effet par la quantification des données⁶³¹.

2.2. L'effet local : la spécificité de l'effet ou la construction d'un particularisme

Alors que nous nous sommes appuyées sur l'approche quantitative pour repérer les effets du savoir du côté des ensembles, réfutant les particularités individuelles ou les circonstances locales au profit des grands effectifs, l'approche qualitative s'intéresse aux particularités

dans le recueil des données. Cet acte n'est pas neutre puisqu'il prédéfinit l'objet à étudier.

⁶³¹ L'approche quantitative ne s'est en réalité jamais réalisée seule. Elle a toujours été réalisée au sein de méthodes mixtes de recueil des données. Elle est employée indépendamment des sortes différentes de recueils de données (questionnaires, entretiens ou observations).

individuelles et contextuelles. Elle est souvent associée à une sociologie compréhensive⁶³² plutôt qu'explicative car elle s'attache moins a priori aux conséquences du savoir (en termes d'inégalité ou de présence observable) qu'à en déterminer les raisons (rationalité du sujet en termes de logiques d'action ou d'intentions du sujet). Toutefois cet intérêt pour le qualitatif varie également en fonction du projet de recherche. Il vise moins à valider les liens par un ordre de grandeur mesurable qu'à qualifier ces réitérations par des modes de rationalité différentes. Si l'approche qualitative ne se réduit à pas à ce seul type de recueil de données, nous l'aborderons ici à partir de l'entretien qui a également été mobilisé pour des projets de recherche différents durant mon parcours. L'entretien relève d'un face-à-face ou d'une collaboration entre deux personnes : un interviewer et un interviewé. Dans le cadre d'un entretien compréhensif, le sociologue ne s'adresse pas à un « enquêté », dans l'unique optique de recueillir ses représentations. Il s'adresse plutôt à un informateur, susceptible de lui exposer ses raisons concernant ses représentations (ce qui nous renvoie à la rationalité axiologique de l'acteur et à ses catégories de pensée, à partir desquelles il produit, justifie ou analyse ses opinions). Les entretiens prennent des formes⁶³³ et surtout répondent à des motifs différents du chercheur qui n'ont pas toujours été explicités⁶³⁴. Ayant souvent utilisé l'entretien comme forme de recueil de données, ce retour sur la manière de les analyser met en évidence des rôles différents à l'entretien, non seulement sur la nature des données à recueillir, mais surtout sur son utilisation « caractérisante » du phénomène étudié. Nous en développerons ici deux formes qui aujourd'hui se différencie : l'entretien compréhensif et l'entretien d'explicitation même si dans mes enquêtes, ces formes peuvent ne pas apparaître aussi distincte que ma présentation peut le laisser supposer. Si dans les deux cas, nous pouvons penser que ce qui est recherché dans la mise en évidence des liens, ce n'est pas tant une causalité⁶³⁵, mais plutôt des formes de rationalité de la pratique, celles-ci diffèrent selon que cette rationalité est envisagée du côté du

⁶³² Pour Schurmans, « *l'approche compréhensive se focalisera donc sur le sens : d'une part, les êtres humains réagissent par rapport aux déterminismes qui pèsent sur eux ; d'autre part, ils sont les propres créateurs d'une partie de ces déterminismes* » (Schurmans M-N. (2003). *Les solitudes*. Paris : PUF, p57). En montrant une diversité d'usages possible de l'entretien, après avoir fait la démonstration d'un usage différent de l'approche quantitative, mon propos défend au contraire différentes manières de penser et de modéliser le social.

⁶³³ Pour ma part les entretiens ont toujours été semi-directifs. Ils permettent au sujet de s'exprimer librement, mais doivent ensuite offrir des éléments pour enrichir les pistes de recherche qui intéressent le chercheur. Dans la mesure où le plus souvent les entretiens servent à caractériser un phénomène, il est plus difficile de présenter le travail comme des hypothèses préalables à confronter au réel.

⁶³⁴ Dans un premier temps, les entretiens ont servi à illustrer par des interviews les mécanismes que l'approche quantitative mettait en évidence. Les entretiens permettront par la suite de recueillir des données spécifiques.

⁶³⁵ Alain Blanchet ou encore Jean Poupart (Poupart J. (1993). « Discours et débats autour de la scientificité des entretiens de recherche ». *Sociologie et sociétés*, 25, 2, 93-108) montrent que l'entretien est encore souvent utilisé dans une posture positiviste visant à valider des hypothèses préconstruites et défendant l'existence de principes épistémologiques qui le fondent : la prise en compte du « contexte discursif du locuteur » (Blanchet M. (1985). *L'entretien dans les sciences sociales*. Paris : Dunod, p14).

sujet ou de son environnement, mais également si la rationalité (sous formes de règles) ou les rationalités (sous formes de systèmes de valeurs) sont données par le sujet ou construites par le chercheur.

L'approche qualitative a permis d'abord de compléter l'approche quantitative en donnant au contexte de l'action une place différente. L'objectif est ainsi de repérer des logiques contextuelles qui ne viennent pas contredire les effets structurels, mais les infléchissent suffisamment pour devoir les mettre en évidence⁶³⁶. L'analyse de contenus thématiques des entretiens sert à compléter au niveau local, des tendances générales. On retrouve cet usage dans la caractérisation des emplois-types par exemple à partir des entretiens sur les éducateurs sportifs en fonction de la taille des structures associatives. Elle met en évidence les raisons pour lesquelles la taille des structures pèse sur la définition des emplois dans ce secteur. Les mobiles des acteurs deviennent des raisons expliquant une gestion différente des membres. L'entretien est utilisé pour puiser chez les répondants un ensemble d'informations valables pour comprendre le contexte à partir d'une recherche de sens pour chaque sujet. Ainsi le comportement objectivable par la mesure trouve une part subjectivable par les entretiens. Ces éléments donnés par le sujet informent ainsi le chercheur sur ce qui intéresse cette personne. En livrant des informations sur lui-même et son contexte (contexte défini par le sujet lui-même), l'interviewé autorise un accès à sa rationalité. Mais le recueil des données renseigne également sur ce qui intéresse le chercheur lui-même⁶³⁷.

L'analyse de contenus permet également de construire a posteriori les catégories et non de les penser a priori. Mais pas seulement, il s'agit aussi de penser les thèmes en repérant les éléments récurrents qui font congruence. Pour Boltanski et Thévenot, l'entretien est compréhensif quand il permet de repérer moins les représentations sociales dominantes que les appuis pour justifier leur action à partir de configurations d'éléments faisant système et pouvant être considérés comme équivalents en valeurs⁶³⁸. Si la régularité des liens entre les éléments peut être observable de manière quantitative grâce à des AFC par exemple, l'objectif est différent. Il

⁶³⁶ On retrouve cette démarche chez François Dubet lorsqu'il introduit le concept d'expérience. (Dubet F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil). L'expérience vécue des sujets permet de qualifier le contexte autrement que par une pesanteur des catégories sociales.

⁶³⁷ Toute la difficulté de cette approche réside dans le fait de pouvoir accéder à cette rationalité de la situation sans trahir le sujet au moment de la modélisation du contexte de l'action.

⁶³⁸ L'un des points forts de la théorie de Laurent Thévenot est de mettre l'accent sur les variations de la réflexivité des personnes.

ne s'agit pas de définir le poids des variables dans son influence sur les comportements, mais bien de repérer, dans les mobilisations pratiques ou dans les discours justificateurs, les éléments de la situation que le sujet considère comme pertinents⁶³⁹. Ce faisant, ces éléments participent à définir la situation pour celui-ci et donc à orienter son action à partir de représentations collectives. Ici il ne s'agit pas de repérer ces représentations dans leur caractère dominant, mais au contraire de les considérer dans leur variété. C'est leur mobilisation dans les discours de justification de leur choix ou de leur pratique qui permet de rendre compte de systèmes de valeurs à l'aune desquels ils servent à justifier la pertinence de l'action. Le but est bien de construire des systèmes de valeurs différents opérant en local de façon spécifique. En repérant ces spécificités locales, le travail du sociologue valide en même temps, l'existence d'un contexte spécifique. Il fait du local une variable sociale explicative. L'effet sur les actions contrôlées par des logiques locales participe à rendre visibles les spécificités locales. La méthodologie révèle ainsi par construction de logiques sociales, qui bien que spécifique à un lieu, rend compte de formes de rationalisation différentes.

La théorie conventionnaliste, en mettant en évidence différents systèmes de valeurs hiérarchisant les personnes et les choses autour de liens de sens, complexifie la construction d'un modèle du social explicatif entre savoir générique et savoir local. La prise en compte des conditions locales dans la production de l'action montre que le processus de régulation sociale n'intervient pas que d'en haut. Le comportement du sujet n'est pas seulement explicable par rapport à des structures sociales qui pèsent sur le lui, il prend aussi de la valeur en fonction du contexte, donnant en retour de la valeur au sujet. La situation prend ainsi sens et valeur dans les usages des objets et des lieux d'une part et dans les discours de justification d'autre part.

Le sens interprétatif est une signification donnée pour comprendre le sens de l'action, c'est-à-dire ses intentions ou raisons d'agir reconstruit par le chercheur. Il donne à l'action une justification externe et donc partagée comme dans la compétence. C'est en supposant qu'autrui agit et pense dans des cadres sémantiques qui sont communs (ou au moins accessibles à tous les humains) que le chercheur peut savoir ce que le sujet a lui-même pensé et espérer ainsi dépasser le flou inhérent à la compréhension intersubjective.

⁶³⁹ Ici la pertinence est révélée par le sens qu'en donne le sujet. Elle est de type réflexive et verbalisable. Ce qui sera différent de la recherche de pertinence dans le cas de la présence où il s'agit de repérer les appuis utilisés par le professionnel, mais nécessité d'une prise de conscience de sa part. C'est le chercheur qui juge de la pertinence et qui permet d'accéder à une intentionnalité du geste (attribuée par le chercheur) différente de l'intention qu'en donne le professionnel.

De plus, la codification sous formes thématique fait émerger les éléments solides par leur itération. Mais elle suppose, sans le dire, une sorte de comptage des items. Ce faisant, elle produit selon Laurence Bardin⁶⁴⁰, un effacement de l'architecture cognitive et affective des personnes singulières. C'est ce qui différencie l'entretien compréhensif⁶⁴¹ de l'entretien d'explicitation qui s'intéresse plus particulièrement à cette dernière.

L'évolution des usages de l'entretien compréhensif glisse d'une recherche de caractéristiques communes repérables chez les sujets présentant des similitudes dans leur action, révélatrices de logiques d'actions locales, vers des similitudes d'expériences vécues révélatrices de la prise en compte d'éléments semblables considérés par le sujet comme des appuis locaux essentiels à l'action. La compréhension qui inaugure un travail de co-production de savoirs permet à l'individu d'appréhender son vécu à partir de plusieurs points de vue. C'est encore le cas dans l'entretien collectif. L'objectif de l'entretien d'explicitation est de recueillir le sens de l'action, moins dans sa qualification en termes de valeurs partagées qui donnent une orientation sociale compréhensible car légitimes. Il s'agit de repérer du côté des appuis mobilisés comment le sujet organise son action à partir d'un sens qu'il construit au présent. Cela signifie que le sens n'est pas un « déjà-là ». Il est soit construit par le chercheur en dehors du sujet, soit avec lui, soit avec d'autres. Mais dans tous les cas, il présuppose un partage du sens (au moins entre le chercheur et le sujet observé). L'étude des discours à partir des contenus thématiques permet de mettre en évidence des logiques partagées d'action en local. La récurrence de certains éléments, mais surtout d'éléments mobilisés de façon concomitante dans les discours permet au chercheur de construire des formes archétypiques de situations rendant compte de logiques d'action comme autant de règles implicites qui organisent les pratiques en dehors de l'organisation formelle. Ce type d'interprétation peut également prendre appui sur les théories de l'acteur social-historique. Sans un tel contexte socio-historique de manières instituées de faire, de dire et de penser, les intentions et les pensées personnelles n'auraient aucun contenu signifiant socialement. Comment passe-t-on ici d'éléments congruents à la fabrication de profils ou de formes archétypiques donnant sens au phénomène étudié ? Or les méthodes consistent à rechercher des éléments congruents (par les procédés itératifs comme une proximité de ces éléments dans un texte). Les profils sont fabriqués à partir des éléments prélevés, mais aussi choisis et ordonnés pour rendre solides les profils. Ce qui est recherché est

⁶⁴⁰ Bardin L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.

⁶⁴¹Matthey L. (2005). « Éthique, politique et esthétique du terrain : cinq figures de l'entretien compréhensif », *Cybergeog: European Journal of Geography*. (en ligne).

donc bien une cohérence entre les éléments. Cette cohérence définit en retour les éléments à prendre en compte pour définir ces profils. La recherche d'une cohérence entre les éléments du système au fil de l'étude conduit à négocier les variations du réel par rapport au modèle qui se construit pour aider à le consolider ou l'affiner, que cette modélisation soit faite en dehors du sujet ou avec celui-ci.

Dans le cadre de l'écologie des situations, le mode de rationalité de l'action ne se situe, ni dans un environnement qui serait préorganisé, ni dans la rationalité du sujet : « *nous percevons directement dans l'environnement la valeur fonctionnelle des objets, des situations, des événements, donc leur signification pratique : ceux-ci nous offrent des opportunités d'action ou des prises, sollicitent nos gestes et nos opérations, nous indiquent ce qu'il est possible ou ce qu'il convient de faire*⁶⁴² ». Les formes de rationalité sont donc à repérer dans le lien direct entre perception et action laissant a priori, peu de place au social. Toutefois, nous avons montré que la rationalité émergente de la situation dépend à la fois d'une infrastructure matérielle (qui préorganise le milieu) et mentale (qui dote le sujet d'un codage particulier de la perception à partir d'une culture singulière). L'entretien d'explicitation ne vise ainsi pas seulement à dire sa pratique pour en repérer les procédures stabilisées, mais aussi les éléments qui servent d'appui (indices et repères opérant en pratique) pour renseigner la pratique professionnelle. En documentant l'action dans les détails, l'explicitation de ce que le professionnel fait est déjà une source d'informations précieuses⁶⁴³. Elle permet de comprendre les façons de penser et d'agir des personnes, non pas conformément à un social qui s'imposerait à lui, mais pour rendre son action intelligible (pour lui et pour les autres) quand il s'agit de se coordonner. Ici l'objectif est de repérer par quoi l'existence d'un environnement stable de pensées, de conceptions, de représentations et de significations permet au sujet d'être présent aux autres à partir de supports que sont les pratiques, les us et les coutumes, les règles locales qui instituent le social dans la motricité même du professionnel. Dans la théorie de la cognition distribuée, le chercheur s'intéresse aux régularités pour repérer les mécanismes de contrôle de l'activité du sujet. Comme l'écrit Hutchins⁶⁴⁴, une grande partie de l'organisation de la conduite est soustraite au sujet et prise en charge par la structure de l'objet ou du système avec lequel il

⁶⁴² De Fornel M. & Quéré L. (1999). « Présentation ». Dans M. de Fornel & L. Quéré. *La logique des situations. Nouveaux regards sur l'écologie des activités sociales*. Paris : Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales. (en ligne).

⁶⁴³ Notamment pour la formation des futurs professionnels. L'entretien d'explicitation permet au sujet d'accéder à un niveau de conscientisation de sa pratique pour faire émerger des procédures parfois non conscientes, mais opérantes dans la pratique. L'explicitation revient au passage d'un savoir d'un état pré-réfléchi à un état réfléchi.

⁶⁴⁴ Hutchins E. (1995). *Cognition in the wild*. Cambridge M.A, The MIT Press.

se coordonne. Coordonner son action de façon pertinente et adéquate, c'est se positionner pour que les contraintes sur sa propre conduite soient données par un système extérieur. En objectivant ces systèmes de contrainte, les études sur l'activité professionnelle au niveau gestuel valident l'idée même de pertinence de l'action. En stabilisant le sens de l'action par la reconnaissance d'une logique à l'activité ou à la situation, le geste fait ainsi sens dans la situation. L'étude sur la présence corporelle du professionnel n'échappe pas à cette perspective. En effet, nous avons cherché, dans la construction de la situation à partir du sens donné aux appuis, l'existence d'un système, culturellement et socialement organisé. En déterminant les structures qui participent à son actualisation au présent, notre démarche a consisté à sélectionner certains d'entre eux. Parmi les éléments de la situation, c'est bien le chercheur qui détermine ceux qui constituent des appuis dans l'action. Ce faisant, il inscrit ces éléments dans la perspective d'un monde de pertinences qu'il envisage lui-même pour recueillir les informations nécessaires. Il fait ainsi exister en dehors même du sujet (en tous cas de sa conscience) un monde de pertinence qui le dépasse, même s'il prend en considération son intention première. La pertinence ne se déduit pas seulement de la visée du sujet, mais d'une adéquation entre cette visée (sa rationalité) et l'interprétation qu'en donne un observateur externe (que cet effet se produise sur le chercheur lui-même ou sur un autre co-présent de la situation).

L'entretien, qu'il vise à comprendre ou à expliciter le sens de l'activité du professionnel, conduit finalement à rechercher chez les sujets une forme de rationalité de son action au regard d'un contexte à partir d'un sens qui serait caché ou au moins peu conscientisé. L'analyse de contenu des interviews « *est une réduction et une interprétation et non une restitution de son intégralité ou de sa vérité cachée* »⁶⁴⁵. De quel sens parle-t-on quand il s'agit de construire ou recueillir le sens⁶⁴⁶ de l'action ? A quel niveau ce sens intervient, dans l'action et dans l'analyse ? Enfin, le sens est-il apporté seulement par le sujet ou son observateur ?

Contrairement aux critiques qui ont pu être faites au sujet de l'entretien comme méthode valable, la validité ne situe pas tant dans une conformité au réel⁶⁴⁷. La représentation du social qui en émerge, n'est pas un simple reflet de la réalité. L'intérêt même octroyé à ces méthodologies participe à la construction de cette réalité par cette préoccupation de l'unité et

⁶⁴⁵ Kaufmann J-C. (1996). *L'entretien compréhensif*, Paris : Nathan, p19.

⁶⁴⁶ Quatre manières de définir le sens : le sens directionnel, le sens intentionnel ou téléologique, le sens interprétatif et le sens logique. (Pharo P. (2004). *Morale et sociologie*. Paris : Gallimard. pp247-248).

⁶⁴⁷ L'approche quantitative n'apporte pas plus de validité puisque la validité des résultats est limitée a minima par l'échantillon. L'état du social est toujours relatif à un espace, un temps et une population étudiée.

de la cohérence par une congruence construite par le chercheur. La validité des résultats réside dans le fait de détecter des comportements, des objets, des leviers pour cerner des procédures ou des processus, à partir de typicité. Ce sont ces formes typiques qui sont mises à l'épreuve de leur validité au regard des cas particuliers qui sont étudiés. Or le passage entre forme congruente et forme archétypique dépend encore ici du cadre théorique qui participe à mettre de l'ordre dans ce qui est dit au cours de l'entretien. L'interviewé ne livre pas seulement des informations, il en identifie certaines et les mets en avant. Les relances de l'enquêteur visent non seulement à tirer parti de ce qui est dit pour enrichir son corpus de données, mais aussi à orienter le recueil d'informations en fonction de son projet, c'est-à-dire ce qu'il compte faire de ces informations⁶⁴⁸. Ainsi l'entretien en sociologie produit plus un effet de sens qu'un effet du réel.

Ici ce n'est pas tant ce que la méthode fait au cadre théorique (le rendre plus proche du réel ou plus valide) que ce que le cadre théorique fait à la méthode dans ses usages différents, introduisant des perspectives méthodologiques différentes.

2.3. L'effet de saillance : le visible et l'invisible de l'effet

Une dernière méthode a été utilisée lors de mes études, l'observation en situation⁶⁴⁹. Cette observation s'inscrit dans un premier temps dans l'idée d'observer l'activité du professionnel dans les situations réelles et pas seulement à partir des représentations que le sujet en a ou qu'il reconstruit⁶⁵⁰. Ici l'objectivité se pare d'une nouvelle dimension, celle de mieux coller au réel de la pratique. Elle mérite d'être discuté à nouveau au regard de ce nouvel outil. En effet, l'ambition d'accéder au réel de la pratique ne peut se confondre avec la réalité. Mais s'agit-il du réel pour le sujet ou pour l'observateur ? L'accès à ce réel pour le sujet nécessite de prendre en compte sa subjectivité et d'en référer à son ressenti⁶⁵¹. Or la situation ne devient réelle qu'après coup, une fois qu'elle a été vécue. En effet, la situation n'est pas un préalable à

⁶⁴⁸ Ainsi plus qu'un échantillon représentatif, le but est de penser la diversité pour viser un enrichissement. Certains chercheurs parlent d'échantillon diversifié permettant une « saturation théorique », critère développé par Glaser et Strauss dans le cadre de la théorie ancrée (Glaser B.G. & Strauss A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Hawthorne, NY : Aldine Press). Ce critère permet de clore l'étude quand les nouvelles interviews n'offrent pas de nouveautés informationnelles sur le sujet. Mais comme le défend Kauffman, la clôture théorique est une négociation entre l'ouverture sur la richesse et la précision d'une documentation du phénomène et une réduction nécessaire pour le formaliser de façon théorique (Kauffman J-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan).

⁶⁴⁹ L'observation ne se limite pas au regard. Il comprend un ensemble de techniques qui conduisent à une déperdition des données : « regardées mais non vues, vues mais non notés, notés mais non retranscrites, retranscrites mais non écrites au final ». (Piette A. (1996) *Ethnographie de l'action. L'observation des détails*. Paris : Métailié, p13).

⁶⁵⁰ « Comment un homme est réellement, il y a plusieurs manières de le dire, mais il n'y a qu'une manière d'être, de sentir, de ressentir à l'instant t ». (Piette A. (2009) Op cit).

⁶⁵¹ La perception des choses est également une perception du sens que le sujet lui attribue. En utilisant les objets, le sujet reconnaît leur pouvoir d'action et donne à son action et à l'objet une légitimité.

l'action. Il n'est pas nécessaire de savoir comment s'en sortir pour s'y engager, mais il est impératif de s'engager pour découvrir les issues possibles. L'enquête est un moyen de déterminer la situation en y agissant.

Dans ce cas, l'observation en situation devient centrale, mais elle n'est pas unique. Elle se double d'un accès au sujet par la verbalisation de ce qu'il fait, pense et ressent dans l'action. Le recueil de données est nécessairement mixte. La difficulté outre celle de l'accès au ressenti à l'instant présent, est de faire correspondre les données issues de deux sources différentes. Ainsi ce qui est observé dans le cadre de la présence est bien son activité, en regardant du dedans et du dehors ce qui se passe en lui. Dans ce type de projet, le travail de l'anthropologue se concentre sur les détails de l'action, qui constituent de nouvelles traces d'une forme sociale⁶⁵². L'intérêt de ce type de méthode qui vise à prendre le parti du sujet et à le suivre dans la continuité de son être⁶⁵³ réside dans le fait d'étudier sa présence comme un effet sur la situation. Ce qui est recherché, ce sont bien les conditions qui permettent cet effet de présence corporelle. Cette présence n'existe qu'à travers le regard de l'autre (qu'il soit externe à la situation ou co-participants à la situation). Le détail gestuel recueilli⁶⁵⁴ permet de rendre visible son action aux yeux de l'observateur comme une action qui participe à la définition de la situation de façon partagée avec d'autres co-présents. L'action qui s'adresse à autrui est visible sous la forme d'un corps, d'un gestuel ou de paroles, mais aussi par les appuis situationnels sur lesquels elle se pose. Ces appuis sont des objets ou des personnes qui produisent des indices et des repères pour agir. Ce sont également des normes, des règles, des opinions ou des représentations sociales. L'action détaillée élargit la gamme des intermédiaires qui donnent corps aux formes d'interaction.

Son action révèle une présence vivante faite de moments qui peuvent être caractérisés à partir de dimensions spatiotemporelles (interaction, orientation et proximité dans l'espace, rythmicité de l'action) et qui constituent rétrospectivement des situations distinctes. L'entrée par les appuis s'intéresse à l'interaction sociale du côté d'une intercompréhension de la situation⁶⁵⁵. Elle permet de dépasser l'incompréhension de la situation par les autres si celle-ci

⁶⁵² Piette A. (2012) *De l'ontologie en anthropologie*. Paris : Berger International.

⁶⁵³ La présence prend en compte les états d'esprit y compris déconnectés de l'acte en cours.

⁶⁵⁴ Il est difficile d'observer sans une grille qui préoriente le regard de l'observateur. Toutefois, cette grille doit permettre de ne pas réduire son champ de vision, mais au contraire d'inciter à regarder ailleurs, en particulier ce qui semble ne pas faire sens. Elle permet de se laisser surprendre par des détails qui n'entreraient dans celle-ci.

⁶⁵⁵ « *La contrainte de l'intelligibilité partagée de l'action renvoie à l'existence de catégories conceptuelles dont la caractéristique principale est la stabilité sémantique capable de discriminer tel fait d'un autre, mais en même*

n'est définie que de façon unique et personnelle. Elle ne se réduit pas seulement à l'idée d'un cadre collectif nécessairement partagé. Elle rend compte d'une définition personnelle de la situation à partir d'un agencement d'éléments reconnaissable par d'autres. Les appuis permettent de s'intéresser à ces intermédiaires entre l'individu et la société pour aborder une intersubjectivité. Ils donnent à voir d'autres modes de coordination. En nous intéressant plus à l'effectivité du contexte qu'aux capacités du sujet à entrer en résonance avec celui-ci, cette approche des savoirs professionnels cherche à repérer les formes d'appui de manière plus ouverte que celles habituellement utilisées dans le cadre de l'expérience.

Ce qui ressort de l'observation en dit autant sur l'observé que sur l'observateur en matière de choix opérés par le regard⁶⁵⁶. L'étude du sens attribué à ces usages présuppose un sens partagé de ces usages⁶⁵⁷, que ce sens soit conscient ou non de la part du sujet comme du chercheur. Or c'est justement lorsqu'il y a un désajustement entre ces significations que l'élément devient saillant. Les appuis saillants⁶⁵⁸ ou l'effet de saillance, c'est le statut d'un élément qui se retrouve au premier plan dans la perception du sujet. La saillance apparaît visible quand elle produit un effet non attendu, modifiant la situation réelle comme la situation d'observation. Si cet effet de saillance apparaît, c'est parce qu'il s'écarte d'une normalité attendue dans le quotidien de la situation. En produisant une rupture du caractère normal d'une situation, cet élément qui tranche de la régularité habituelle est intéressant pour comprendre l'organisation qu'il perturbe.

temps disponible par tout le monde ». (Piette A. (1996). *Ethnographie de l'action. L'observation des détails*. Paris : Métailié, p38.)

⁶⁵⁶ « *Comment le sociologue voit-il le monde avant de l'observer ?* » (Piette A. (1996). *Ethnographie de l'action. L'observation des détails*. Paris : Métailié, p21.)

⁶⁵⁷ Recueilli par inférence du chercheur ou servant de référence au sujet.

⁶⁵⁸ La saillance repose sur la perception d'un contraste entre un segment du texte et son contexte. (Py B. (2004). « L'apprenant, le chercheur et les discours. Quelques réflexions sur la notion de saillance ». *Tranel* 40, 117-131).

Tableau 6 : Récapitulatif des méthodologies utilisées

Les effets de la méthode	Type de méthodologie	Type d'explication	Type de résultat	Problème lié à la méthode	Références de l'étude
Méthode quantitative Effet d'agrégat repérer les liens structurants comportement/ environnement Traitement statistique des données Tris à plat, moyennes et écart-types, Descriptions de modalités Tris croisés AFC	Questionnaire adressé aux enseignants d'une académie	Facteurs expliquant la réussite aux concours	Effet structurel variables pesant sur l'entrée et la position dans l'espace social	Essentialisation des catégories sociales	Marsault C. (2000). <i>Enjeux d'une définition socio-juridique de l'éducation physique et sportive.</i>
	Questionnaire adressé aux structures associatives	Conditions favorables à l'existence d'un emploi sportif	Effet de contexte repérer les types d'emploi d'éducateurs en fonction de la taille des structures	Essentialisation des emploi-types	Marsault C. & Pichot L. (2005). <i>Le métier d'animateur et de gestionnaire spécialiste des APS. Activités, emploi-types et compétences dans les clubs alsaciens.</i> Rapport ORMESSA
	Observation des LCVN dans un dispositif de formation	Priorité des LCVN Structuration de l'enquête collective	Régularité des occurrences Effet de sens	Chosification des valeurs par la détermination d'une culture	Marsault C. & Lefevre L. (2022). La présence corporelle des enseignants, un savoir professionnel à construire par le théâtre-forum.
Méthode qualitative Repérer les cohérences à partir des occurrences lexicales Analyse de contenus thématiques	Entretien compréhensif repérer des cohérences entre type de poste et organisation	Forme archétypique des structures employeuses	Repérer les logiques Cohérence structure/forme contextuelle Rationalité construite par le chercheur	Schématisation des situations= réduire les situations à des caractéristiques dominantes	Marsault C., Pichot L. & Pierre J. (2016). « Le temps de travail atypique des éducateurs sportifs : entre contrainte et ressource identitaire ». <i>Formation Emploi</i> , 134. 89-105.
	Entretien d'explicitation Congruence entre éléments de la situation	Eléments semblables/ expériences vécues Contraintes/ ressources	Repérer les liens entre éléments de contexte modélisation	Schématisation des personnes= réduire les personnes à une caractéristique	Marsault C. (2005). « Les programmations en EPS : la mise en forme des APS ».
Effet de saillance Documenter l'agir et le ressenti Grille comportementale	Qualitatif Observation des détails	Variété des appuis mobilisés en cours d'action	Repérer les liens entre signifiant et signifié du geste	Réduction du corporel au cognitif	Lefevre L. & Marsault C. (2021). « Les déagements silencieux des adolescents obèses à l'épreuve des normes corporelles en Éducation physique et sportive ».

2.4. L'effet temporel : entre variation et variabilité

La sociologie ne s'intéresse pas seulement à la variété des comportements, des situations ou des contextes, elle en étudie les variations pour en comprendre les dynamiques. Le temps est un incontournable de la sociologie. Il nécessaire pour rendre compte d'une dynamique sociale. Pourtant le temps n'intervient pas de la même façon dans mes enquêtes. Le retour sur

les méthodologies employées révèle que la variété sociale du phénomène glisse dans mes études d'une variation dans le temps permettant de repérer des évolutions sociales au niveau de l'histoire du groupe considéré (indicateur d'un changement ou d'une permanence) vers une variabilité de l'effet, redonnant de l'humain au social (indicateur d'une inconstance ou d'une imprévisibilité relative). Au-delà de l'idée de temporalité différente d'un même phénomène, le temps est aussi intéressant dans la rythmicité que donne à voir le phénomène social étudié à partir de formes de régularités. L'effet du temps n'est pas le même. Il questionne ainsi le temps de l'enquête. Celle-ci produisant un état du social à un moment particulier, le moment de l'enquête n'est ainsi pas neutre dans l'étude sociologique.

Le temps se présente d'abord comme une variable explicative mettant en évidence un processus qui s'inscrit dans le temps de l'histoire sociale du groupe professionnel. Il s'agit ici du temps historique, perçu comme le déroulé du phénomène selon un regard linéaire du temps qui s'écoule selon un ordre : passé, présent, futur. La prise en compte du temps dans la méthodologie donne à l'étude du social une perspective dynamique en comparant deux états du social à deux moments différents. Même si l'enquête quantitative donne une image à l'instant t (sur les enseignants par exemple), elle permet de relever un ensemble de propriétés semblables et relativement stables dans le temps. Certains indicateurs comme l'âge des enseignants, leur ancienneté la date d'entrée dans la profession conduit à introduire un effet du temps⁶⁵⁹. Par exemple, l'âge des enseignants introduit une dimension temporelle⁶⁶⁰. En mettant en évidence des différences de position et de trajectoires professionnelles au regard des conceptions différentes, cette approche prenant appui sur le structuralisme génétique a permis de mettre en évidence une évolution des propriétés sociales captées par les différents concours qui se sont

⁶⁵⁹ Cet effet est visible sur le type de propriétés sociales des entrants par exemple qui s'explique par les modalités différentes de recrutement, mais aussi par les autres perspectives d'insertions professionnelles au moment de leur entrée et donc par la variation du marché de l'emploi dans le temps.

⁶⁶⁰ Ce présupposé d'un temps qui participe à expliquer l'adéquation entre des positions et des propriétés sociales comme un processus d'ajustement du sujet aux conditions objectives de sa situation sociale. Il permet d'expliquer le social dans la durée et donc comme processus qui tend à faire perdurer un état du social à partir des processus de reproduction sociale comme chez Bourdieu par exemple. A l'inverse, en considérant ce présupposé d'une permanence de cette relation, il est possible de repérer les éléments externes qui viennent bousculer cet état du groupe professionnel. Ainsi, le social s'inscrirait dans la permanence d'un état des rapports sociaux. L'événement viendrait bousculer cet ordre naturel pour le remettre en question. C'est grâce à ce bouleversement qu'il est possible de repérer cet ordre imperceptible. A l'inverse, l'étude en cherchant une cause à ce changement, fait d'un phénomène un événement (essentiellement politiques). Ainsi la cause précède la conséquence dans l'histoire présentée, même si d'un point de vue méthodologique, elle se cherche en partant des conséquences (l'état actuel étudié) et en remontant le temps.

succédé⁶⁶¹. L'étude repère des différences entre les personnes, en créant des catégories d'âge⁶⁶² et infère de ces différences à l'instant t de l'enquête une évolution des propriétés et des conceptions du métier. Elle suppose que les individus ne changent pas d'avis au cours du temps et qu'ils ont conservé une même conception du métier depuis leur entrée dans la profession. L'effet temporel mis en évidence ne permet cependant pas d'inférer si l'évolution repérée relève d'un changement de propriétés qui constituent un effet générationnel (comme je l'ai présupposé à l'époque) ou un simple effet du temps sur la personne interrogée (et donc du vieillissement lui-même des personnes)⁶⁶³.

Le temps se présente également sous la forme d'une trajectoire professionnelle ou sociale, trajectoire reconstruite à partir du discours fait au présent. Cette reconstruction du passé par le chercheur, à partir du déploiement d'une trajectoire sous une forme linéaire entre différentes positions décrites par le sujet⁶⁶⁴ conduit aussi à adopter une vision linéaire du temps qui opèrerait de la même façon sur tous les sujets du groupe ou d'une même catégorie.

Dans ce modèle explicatif, le temps représente une évolution, révélant un changement social. Il prend une dimension sociale particulière dans sa traduction des régularités observées. Il participe à rendre compte, au-delà d'un effet circonstanciel, à la mise en évidence d'une régulation. Cette régulation opère dans le temps et participe à fixer par habitude les normes du groupe. Il peut à l'inverse, et c'est plus souvent le cas dans la sociologie critique, être utilisé comme un indicateur de dérégulation sociale⁶⁶⁵ lorsque ces régularités prennent des formes différentes ou deviennent irrégulières.

L'effet du temps donne un regard différent sur l'insertion professionnelle lorsque l'étude se présente comme une comparaison entre deux états du présent. C'est le cas de celle sur les éducateurs sportifs où nous avons interrogé à deux moments différents les mêmes personnes. Cette étude révèle un processus d'insertion professionnelle contrastée : important à court terme,

⁶⁶¹ Le temps du groupe est reconstruit à partir des propriétés différentes repérées en fonction des catégories d'âge comme si avoir le même âge supposait une même formation et une même expérience qui s'expliquent à partir du moment d'entrée dans le groupe. Schématiser l'évolution du groupe professionnel en strates différenciées suppose de lisser les différences à l'intérieur des catégories d'âges à partir des réponses les plus fréquentes.

⁶⁶² Même si nous avons montré une covariance de l'âge avec les formations suivies et le temps passé dans la profession.

⁶⁶³ Une conception morale de l'EPS des professeurs portée par les plus anciens peut être explicable aussi par un effet du vieillissement. Vincent Caradec montre ainsi que les plus âgés quand ils sont interrogés réaffirment leurs valeurs morales afin de préserver la valeur de leur être social (Caradec V. (2009). « L'expérience sociale du vieillissement ». *Idées économiques et sociales*, 157, 38-45).

⁶⁶⁴ Outre que ces positions antérieures sont déjà une reconstruction de son histoire par le sujet.

⁶⁶⁵ Le temps devient un indicateur de la déqualification. (Monchatre S. (2018), « De la qualification à la compétence en passant par l'employabilité », dans D. Mercure et M. Vultur. *Dix concepts pour penser le nouveau monde du travail*, Québec : Presses Universitaires de Laval, 119-134).

mais problématique à long terme (turn over important des salariés). Contrairement à une vision linéaire d'une trajectoire sociale du salarié, la notion de parcours professionnel permet de penser le temps à partir de bifurcations et de ruptures. Le modèle de l'acteur social-historique permet d'intégrer cette dimension historique pour comprendre comment opère l'effet du temps sur la clarification des situations professionnelles. En comparant à deux moments différents la situation professionnelle des mêmes enquêtés, il est possible de comparer deux états différents de l'emploi sans reconstruire le passé. Le temps agit sur les représentations, les dispositions, les décisions, les pratiques et les usages, mais pas de façon aussi systématique et déterminante que ne le supposent les théories structuralistes. Les conditions de la situation professionnelle diffèrent et donnent sens au métier par une qualification différente des tâches qui lui incombent. L'insertion professionnelle varie selon les propriétés du sujet qui ne sont plus nécessairement acquises de façon définitive. Mais surtout ces propriétés peuvent avoir des effets différents au cours du temps. Elles peuvent être vécues comme des ressources ou des contraintes selon le moment de l'étude. L'effet du temps est variable selon les personnes. Il impacte directement l'expérience professionnelle qui est, par définition, un effet temporel sur l'action. En effet, le temps permet d'expliquer aussi une permanence du sujet. Il participe à la construction de l'expérience comme accélérateur ou frein. Il joue moins un rôle de fixateur du social que de catalyseur pour les individus.

Le temps intervient à nouveau dans l'enquête sociologique selon le moment où celle-ci est déployée pour faire un état des lieux d'un dispositif⁶⁶⁶. L'étude longitudinale effectuée sur le dispositif sport-santé sur ordonnance a permis de comprendre l'évolution des orientations du dispositif au fur et à mesure de l'entrée des éducateurs et des structures associatives. Dans ce cas, la temporalité du recueil des données à différents moments du processus étudié offre un regard différent sur l'évolution du dispositif. En révélant une recomposition singulière variant en fonction des acteurs investis, cette étude montre comment s'institue par le bas cette pratique au sein d'un dispositif particulier, éclairant autrement le processus d'institutionnalisation⁶⁶⁷.

⁶⁶⁶ L'étude sur les éducateurs en sport-santé est un bon exemple de l'importance du moment de l'enquête dans l'étude de l'évolution de ce secteur professionnel. Les propriétés sociales ne suffisent pas à expliquer l'état d'un groupe et son organisation, le moment de l'analyse est important, mais ne prend sens qu'après coup. Dans notre cas, l'étude eu lieu pendant une bascule de l'état des rapports de force pour la définition de la pratique elle-même, au début de la constitution d'une nouvelle professionnalité ou encore dans la consolidation d'une corporation. Au-delà de l'enquête, c'est le moment social qui importe de rendre compte. Ce moment donne à l'analyse un autre regard si on renverse la logique de causalité.

⁶⁶⁷ L'étude de trois secteurs d'emplois (enseignants, éducateurs sportifs en structures associatives ou dans le dispositif de sport-santé) à des moments de professionnalisation différent, éclaire autrement ce processus de professionnalisation comme un processus d'institutionnalisation des conditions d'entrée dans la profession.

L'effet du temps est enfin étudié comme une construction de la situation a posteriori par le chercheur qui en définit la séquentialité. Le rapport au monde est conçu différemment dans cette approche du temps. Le présent n'est pas la conséquence d'un passé. Il le précède et participe à le construire⁶⁶⁸. Dans la dernière enquête réalisée sur la formation des enseignants à la présence, le temps se réduit à la dimension présente. Pourtant, en repérant dans la variabilité des réponses au cours du déroulement de la situation rejouée, l'enjeu de l'étude est bien de repérer une constance dans le temps de l'enquête à partir de l'usage prioritaire fait aux appuis spatiaux de la communication. Le temps n'est pas un simple indicateur d'un passé qui organise le social au présent, il participe à l'ordre social en fixant les éléments dans une continuité de l'action et de la situation. Ainsi la situation prend un sens différent en fonction de la qualification d'une action, qualification qui se réalise a posteriori. Dans le flux continu du temps qui passe, ce qui fait situation est un moment du temps qui s'écoule et qui est « séquentialisée », c'est-à-dire découpée en fonction d'une signification sociale. Cette séquentialité en temps sociaux différents n'est pas nécessairement pilotée par le sujet, mais participe à organiser son activité sociale en lui donnant un sens.

Ces dernières études sur la présence diffèrent des précédentes qui présupposent un temps dont la temporalité est souvent considérée de manière homogène. Cet impensé temporel permet de déduire des régularités observées par leur fréquence, une force de régulation constante et donc prévisible. Nos travaux sur la continuité pédagogique montrent pourtant que des situations différentes peuvent coexister, mais également que des intentions différentes du sujet peuvent cohabiter⁶⁶⁹, donnant à la situation individuelle son caractère imprévisible et inconstant. Les régularités sont à détecter ailleurs, dans le processus de clarification de la situation, c'est-à-dire de qualification sociale de celle-ci par la fixation d'un sens à partir d'appuis signifiants. La situation prend ainsi dans ce cadre particulier non seulement un sens social (une teneur et une orientation particulière), mais un sens temporel (souvent décrit comme une succession avec une début, un déroulement et une fin). Le temps est ainsi une donnée qui relève d'une mise en

⁶⁶⁸ En faisant l'expérience d'une situation au moment présent, il acquiert une expérience de la situation qui appartiendra au passé. En revenant après coup sur une situation vécue, le chercheur n'accède qu'à un présent qui relève déjà du passé du sujet. Ce dernier est amené à le construire ou le reconstruire dans un nouveau présent, qui n'est plus la situation vécue, mais une autre situation : la situation racontée.

⁶⁶⁹ Nous retrouvons ce rapport au monde comme un flux continu qui se caractériserait à partir d'une séquentialité différente, que ce soient les études sur la posture des enseignants révélatrices de préoccupations différentes au cours d'une séquence d'enseignement étudié dans le cours d'action ou celles sur l'engagement des personnes à partir des paris adjacents.

intrigue de l'action, soit de l'observateur, soit du sujet lui-même lorsqu'on lui demande de parler de son passé.

Ainsi selon le modèle social auquel l'étude se réfère, l'action du sujet résulte d'une relation avec le monde qui l'entoure étudiée à partir d'éléments différents. C'est cette relation qui peut être déterminée comme pertinente, congruente, adéquate ou conforme selon le modèle social auquel le chercheur se réfère lorsqu'il étudie cette action (au sens large). Le temps redonne aux variations étudiées sous formes d'une régularité observable, une variabilité du sujet. Finalement ces irrégularités permettent à l'humain de retrouver une part plus active que la recherche de déterminismes sociaux externes à lui. Il est difficile de penser le social par l'intermédiaire de mécanismes ou de logiques seulement externes aux individus, sans laisser une part d'humain dans la construction de ce qui fait société. Or si les individus ne font que suivre des mécaniques bien huilées, que reste-t-il de leur humanité⁶⁷⁰ ?

2.5. La notion d'effet en sociologie

Savoir dans le cadre professionnel relève d'un pouvoir d'agir pour intervenir sur son milieu. Mes recherches en sociologie reconnaissent ce savoir à partir des effets que l'activité du professionnel produit socialement, par leur conformité au groupe dans le cadre d'une qualification professionnelle, par leur justesse dans le cadre des compétences, par leur efficacité dans le cadre de l'expérience ou par leur pertinence dans le cadre de la présence corporelle. En éclairant différemment la profession, l'emploi, le travail lui-même du professionnel, mais surtout en le mesurant différemment, mes études montrent que les régularités qui sont repérées sont toujours de type relationnel. Mais c'est l'interprétation de ces régularités qui donne sens à l'effet produit par les savoirs.

Les formes de savoir décrites sont non seulement des produits sociaux, mais sont également produites par la sociologie. Les effets sont ainsi rendus visibles par un ensemble de médiations théoriques qui donnent formes, fonctions et caractéristiques aux formes de savoirs. Les quatre types de savoir constitue une systématique en se distinguant les uns des autres par des effets sociaux qui tendent à les opposer deux à deux. Ainsi les savoirs produisent des effets sociaux sur l'individu et/ou sur l'environnement selon l'objet de savoir étudié.

⁶⁷⁰ Cette part d'humanité relève-t-elle finalement seulement de l'anthropologie ? Comment la sociologie parvient-elle finalement à donner de la place à la fois aux processus généraux visant un certain universalisme et aux spécificités, faisant des sciences de l'homme autre chose que la recherche de lois naturelles implacables et uniformisantes, bref mécaniques ?

Tableau 7 : les effets sociaux en fonction des méthodes employées

Effet sociaux	Éléments pesant : déterminants ou conditions de l'action déduits du comportement du sujet	Éléments agissant sur l'action de manière favorable ou défavorable induisant le comportement du sujet
Effet du savoir sur la personne	<p>Qualification Méthode quantitative/questionnaire Mesure les effets d'agrégat pour rendre compte des normalisations Observation des pratiques et des représentations par rapport à des agrégats</p> <p>Filtre les personnes Effet d'institution sur le groupe : homogénéité Inégalités de positions <i>déduites</i> des différences de propriétés prédéfinies en catégories Evt=structures sociales devenant des facteurs explicatifs du comportement par des facteurs relevant des conditions sociales d'existence Différenciation des positions hiérarchiques et homogénéité des comportements Représentation, goût, orientant l'action de façon conforme au groupe</p> <p>Permanence/changement</p>	<p>Compétence Méthode qualitative/entretien compréhensif Mesure les effets de généralisation pour rendre compte des formes de normalités Observation des supports de l'action et des discours de justification dans des conflits</p> <p>Justifie les actes Effet local sur l'action Compromis/arrangement locaux Equivalence des registres de signification <i>induits</i> par des usages différenciés d'appuis permettant de justifier son action Evt=contexte local, supports conventionnels devenant des justifications de l'action explicitation</p> <p>Différenciation des systèmes de valeurs fondant la justesse de l'action Signification, raison d'agir, objets et personnes mobilisés dans l'action Cohérence des éléments prélevés</p> <p>Uniformité/différenciation</p>
Effet du savoir sur l'environnement	<p>Expérience Méthode quantitative et/ou qualitative/entretien compréhensif +observation des transformations par rapport à des attendus Mesure les effets en écarts à la norme Dédution des covariances : dispositions/ressorts de l'action= conditions devant être réactivées. Eclaire la situation du point de vue du passé du sujet Effet de cadrage Simplification du contexte Evt=organisation/dispositif déterminée Configuration d'éléments clarifiant la situation Configuration du contexte pour rendre cohérente la situation <i>Dédution</i> des ressources et des contraintes individuelles relevant du passé et pesant sur l'efficacité de l'action Représentation, goût, opinion expliqué par une promiscuité avec le passé Continuité/rupture</p>	<p>Présence Méthode quantitative et qualitative/entretien collectif d'explicitation +observation Observation des possibilités de la situation à partir des différentes/atypies Mesure les formes de variations en termes de normativité Documente l'action par une double regard intention/intentionnalité Rend visible l'action du sujet au regard des autres Effet de saillance des éléments pertinents de la situation à partir de sa disponibilité perceptive Evt= appui devenant des ancrages pour agir : affordance</p> <p>Configuration du contexte pour rendre le mouvement fluide Opportunité d'agir repérable par <i>induction</i> des appuis pour rendre compte de l'effectivité de l'envt perçu en cours d'action Appuis : indices, repères, normes repérées dans l'observation de l'action du sujet Cohérence/saillance</p>

Ces effets sociaux mettent en évidence, selon l'orientation théorique, des logiques sociales propres à l'environnement ou au sujet. Les méthodologies employées différencient

également les formes de savoir selon leur puissance normative (déterminante ou favorisante) induite ou déduite des données. Les méthodologies attestent d'un effet qui n'est compréhensible qu'à partir d'un cadre théorique. Ce dernier offre non seulement un regard particulier, mais aussi une mise en ordre de l'action différente. Ce retour sur les méthodologies employées permet de comprendre comment mes études attestent de quatre effets sociaux différenciables et reconnaissables faisant apparaître une systématique des effets de savoir (Cf. tableau 7).

Ainsi ce retour sur les méthodologies utilisées montre que les caractéristiques mises en évidence dépendent des manières de penser le social et de le faire exister à travers une construction méthodologique. Le filtre social au moment de l'entrée dans un groupe professionnel se repère grâce aux effets d'agrégat qui révèlent comment le contrôle des entrées participe à la reproduction sociale du groupe professionnel et à son organisation interne.

Par le repérage d'occurrences dans les entretiens réalisés à l'occasion de l'emploi sportif, nous avons mis en évidence les effets circonstanciels du savoir par la construction de logiques d'action locale. Nous avons aussi établi des effets du savoir d'expérience variables en fonction du passé des individus, mais aussi de l'état de professionnalisation du secteur.

L'effet du temps sur la profession n'est pas aussi homogène que les catégorisations le supposent. A travers l'expérience professionnelle, il intervient sur la perception de la situation professionnelle de façon non linéaire ou systématique sur les salariés. Enfin la présence corporelle se présente moins comme un savoir particulier que comme son effet poursuivi, poursuivi d'abord par le chercheur lui-même. L'étude de la gestuelle professionnelle et plus seulement des discours, révèle des effets de saillance participant à la séquentialité de la situation.

Le changement d'objet ne révèle pas seulement un savoir plus informel, plus personnel, plus invisible ou plus intime⁶⁷¹ que le changement de méthode permet de rendre visible. Il présente une autre manière de saisir le rapport individu/société. Ce retour sur les méthodologies permet de questionner, comme Jacques Revel⁶⁷², une conception du social construite en échelle différente (macro-méso-microsociologie). En effet, nous venons de voir que les méthodologies employées opèrent de façon différente « *le passage délicat du perceptuel vers le conceptuel*⁶⁷³ ».

Ces observations ne se situent pas seulement à des niveaux différents du social. Les méthodes employées ont validé des effets sociaux différents. Ces effets mesurés selon les

⁶⁷¹ Les objets étudiés ont été successivement le groupe professionnel, les structures associatives, les équipes d'enseignants, les dispositifs, les situations professionnelles et enfin les gestes professionnels.

⁶⁷² Revel J. (1996). « Micro-analyse et construction du social ». Dans Revel J. *Jeux d'échelle. La micro-analyse à l'expérience*. Paris : Galimard- Seuil, 15-27.

⁶⁷³ Laé J-F. (1992). « L'embarras des perceptions ». *Informations sociales*, 20. p20.

méthodes employées (d'agrégat, d'occurrence, de congruence ou de saillance) témoignent de relations différentes entre le sujet observé et son environnement. Ces études se différencient non seulement sur les moyens de mesurer (ou d'apprécier) le phénomène observé et sur la manière de construire cette mesure, mais aussi sur la constitution de ce phénomène en tant qu'objet social. Elles ne repèrent donc tant des effets réellement observables que les effets produits par l'observation, observation qui a autant à voir avec l'objet social observé que les méthodologies sociologiques utilisées pour en rendre compte.

Si la sociologie rend compte de régularités, elle en fabrique le sens, un sens social ou relevant de la société⁶⁷⁴. Si ces régularités observées doivent leurs caractéristiques à des méthodes particulières, elles se parent surtout d'une signification sociale par le travail d'interprétation du chercheur. La mise en évidence d'un lien entre un phénomène observable et un fait social se fonde sur des régularités interprétables sous la forme des rapports sociaux. L'enjeu des différentes analyses a été d'attester d'un lien régulier entre une action de l'individu et son environnement, sous la forme de règle sociale. Or la construction de ces règles par le sociologue n'est pas de même nature. Si dans la continuité d'une sociologie positiviste, il est possible de penser le social sous la forme de lois transcendantes pesant sur les individus, celui-ci peut constituer une armature de l'action révélant un ordre syntaxique immanent. Présentée sous la forme d'une règle extérieure, elle est produite par les usages effectifs. La règle relève encore d'une logique d'action sous la forme de conventions construites nécessaires de l'action collective. De manière informelle, elle peut encore résulter d'interactions révélant une organisation singulière. Les méthodologies offrent différentes manières de médiatiser le lien entre le sujet et son environnement. Elles révèlent leur part, soit dans une forme de médiation⁶⁷⁵ du social, soit de médiatisation⁶⁷⁶. Ainsi l'approche des régularités observées par les méthodes initie une construction de la règle sociale dont la portée et le sens change au regard des cadres théoriques mobilisés. L'interprétation sociologique opère un deuxième glissement transformant les règles sociales en régulation sociologique par une définition différente des processus normatifs. Si les travaux en sociologie montrent l'existence de ces régulations, celles-ci prouvent-elles pour autant l'existence d'une entité appelé société⁶⁷⁷ ?

⁶⁷⁴ Ces régularités définissent le social à partir de rapports sociaux, de relations sociales, d'interactions sociales, de situations de co-présence ou même d'épreuves communes ou semblables.

⁶⁷⁵ C'est la méthodologie qui rend visible le lien. L'accès à la subjectivité du sujet permet de comprendre comment le sujet opère cette relation à partir du sens qu'il donne à son action collective.

⁶⁷⁶ La médiatisation est le processus qui rend visible le social. Elle se retrouve dans la qualification qui se présente dans le modèle bourdieusien, sous une forme objectivée d'une propriété sociale incorporée par exemple.

⁶⁷⁷ La méthodologie rend-elle perceptible un existant (qu'il soit incorporé ou qu'il s'impose de l'extérieur) ou rend-elle tangible la présence de signifiants (qu'ils soient structurant ou partagés)?

3. Les savoirs professionnels : une mise en ordre du social

- « Vous les historiens, votre seule obsession, c'est de décortiquer des événements complètement aléatoires, en essayant de les expliquer par la logique et en réorganisant, à votre sauce, des bribes d'histoire ».

- « Non, non. Épargnez-moi votre blabla métaphysique. Je n'essaie pas d'être logique, je constate » (Tom Mason)⁶⁷⁸.

Cette dernière partie du chapitre sera l'occasion de considérer l'effet des cadres théoriques dans la mise en évidence des caractéristiques sociales du savoir. Nous avons vu précédemment que ces effets sociaux participaient à définir les formes de savoir. Nous étudierons comment l'interprétation des résultats sous forme de régularités observées dans les comportements se transforment en régulations sociales, sous l'apparence de règles, de logiques ou de structures sociales explicatives. Comment les régularités observées par les différentes méthodes deviennent des relations de causalité socialement significatives⁶⁷⁹ ?

En revenant sur la partie interprétative du travail de recherche, nous tenterons de cerner le passage de l'effet social à la cause sociologique en différenciant trois étapes : la forme causale repérée par la méthodologie (de quel effet est-elle la cause ?), son attribution causale déterminée par le cadre théorique (comment la cause prend-elle sens ?) et enfin sa mise en intrigue révélant un rapport au monde intelligible spécifique (quelle relation de causalité révèle-t-elle ?). Nous reprendrons ainsi nos quatre figures pour analyser la part du cadre théorique dans la manière de fixer chacune des formes de savoir. Nous montrerons comment le cadre théorique donne à chaque forme de savoir non seulement une caractérisation particulière, mais un intérêt et une force déterminée qui ne peut se comprendre qu'à partir d'un rapport au monde singulier. Ce retour sur les formes ontologiques du savoir permettra d'esquisser une épistémologie de mon travail sociologique expliquant, par la mise en exergue de représentations du social différentes qui les fondent, une discontinuité des formes de savoir.

⁶⁷⁸ Dialogue entre deux résistants, un ancien philosophe et un ancien professeur d'histoire Tom Mason (Noah Wyle) dans « Falling skies », crée par Robert Rodat saison 3, épisode 8. Les deux protagonistes tentent de survivre à une invasion extraterrestre qui a bousculé l'ordre social, l'analyse qu'ils font de la situation actuelle à partir de la description des événements, fait appel à des logiques explicatives différentes. Le philosophe comme l'historien tentent ainsi de comprendre cette nouvelle situation, à partir de leur schéma traditionnel de pensée, ce que semble montrer cet extrait.

⁶⁷⁹ Nous reprendrons la définition de la causalité de Franck. « On parle de relation causale lorsqu'une chose, par son action, produit quelque chose d'autre ou exerce sur autre chose une influence ou un effet et lorsqu'un événement engendre un autre événement ». (Franck R. (1994). *Faut-il chercher une cause aux raisons. L'explication causale dans les sciences humaines*. Paris-Lyon : Vrin-Publication de l'institut interdisciplinaire d'études épistémologiques).

Nous avons repéré quatre formes ontologiques du savoir produisant des effets singuliers : la qualification filtre socialement les individus pour maintenir une homogénéité⁶⁸⁰, les compétences valorisent l'effet circonstanciel du local⁶⁸¹, l'expérience prend en compte l'effet du temps passé⁶⁸², quand la présence s'intéresse à la capacité du sujet à tirer des opportunités du contexte grâce aux effets de saillance de certains éléments de la situation⁶⁸³. Ces effets sociaux sont reconnaissables par, dans et grâce aux cadres théoriques mobilisés. Ceux-ci donnent sens et pouvoir aux types de savoir en révélant à travers la qualification une structure sociale hiérarchisée inégalitaire, par la compétence des systèmes de valeurs équivalents entrant en conflit, par l'expérience un éclairage ou un cadrage de la situation sous forme archétypique ou enfin à travers la présence des opportunités saisies par le sujet orientant son action. Il nous faut nous pencher maintenant sur le lien entre ces causes attribuées et ces effets repérés. Pour comprendre quelle relation de causalité mes travaux étudient, il est important que ces formes causales repérées par les différentes méthodologies soient différenciées de leur attribution causale, proposée par les théories. Non seulement la théorie attribue une raison⁶⁸⁴, mais elle propose aussi, sous la forme d'une rhétorique théorique, une mise en intrigue du social.

En différenciant ces étapes dans l'interprétation sociologique, nous montrerons que les figures du savoir se construisent ontologiquement dans des rapports au monde singulier. Ce retour sur la construction de l'explication causale des formes de régularités observées à partir de cadres théoriques très différents les uns des autres, révèle une manière de penser le monde autrement, souvent sous une forme métaphorique du monde social⁶⁸⁵. Nous tenterons de répondre à cette curiosité que suggère Bernard Lahire : « *On peut même être particulièrement étonné par le fait que la simple curiosité expérimentale ne pousse pas davantage de chercheurs à observer ce que deviennent leurs objets, leurs problèmes ou leurs thèmes d'étude, comment ils se transforment ou se déforment sous l'effet de la variation de la focale de l'objectif*⁶⁸⁶ ».

⁶⁸⁰ Marsault C. (2004). « Compétence professionnelle et formation initiale ». *Recherche et formation*, 46, INRP. 9-21. Cf. T2 pp149-157.

⁶⁸¹ Marsault C. (2019). « Le travail en équipe favorise-t-il l'innovation ? Regard sur le processus de décision collective au sein d'une équipe d'EPS ». *Recherches et éducations*. Varia. Cf. T2 pp47-54.

⁶⁸² Marsault C. (2016). « Le sport-santé, un objet médical, social ou sportif ? Le dispositif strasbourgeois vu par ses éducateurs ». *Santé publique* vol28/1. Supplément. Activités physiques et santé. 163-167. Cf. T2 pp83-87.

⁶⁸³ Marsault C. & Lefevre L. (2022) « La présence corporelle des enseignants, un savoir professionnel à construire par le théâtre-forum ». *Recherches & éducations*. (en ligne). Cf. T2 pp17-26.

⁶⁸⁴ Les régularités observables permettent de repérer les instances de régulation externes (structure/institution), ou internes (configurations de sens) qui se présente à l'observateur de façon objectivée ou incorporée.

⁶⁸⁵ Les visions du monde social diffèrent : un monde hiérarchisé en strates traversé par des forces sociales (regard physicaliste), un monde organisé en cités révélant des modes de rationalité différents (regard téléologique), un monde fait de traces qui oriente l'action de façon traditionnelle (regard constructiviste), un monde plus liquide que solide, présent sous la forme d'un flux d'information à décoder pour ancrer son action (regard interactionniste).

⁶⁸⁶ Lahire B. (1996). « La variation des contextes dans les sciences sociales. Remarques épistémologiques ». *Annales. Histoire, Sciences Sociales*. 51, 2, p.407.

Nous avons montré comment les modèles utilisés définissent le social et le font exister de manière singulière. Chaque cadre théorique propose une mise en ordre du social particulière, offrant une explication différente aux formes de régularité observées. Cependant en renversant la logique de la preuve telle que le proposait le cadre théorique employé, nous montrerons que la relation entre l'individu et son environnement social se présente de façon circulaire, où cause et conséquence ne sont pas nécessairement liées par une antériorité temporelle. Ce qui questionne la notion de cause ou de causalité, s'agissant du social. Si la théorie rend intelligible la relation causale, de quelle causalité parle-t-on ? Ce qui nous incitera à un détour sur la définition de la causalité en sociologie⁶⁸⁷. Ce détour permet de comprendre l'évolution qui s'est opérée dans mon parcours de chercheur, passant de la recherche de la causalité des faits sociaux à celle portant sur les conditions d'apparition (ou d'existence) des phénomènes sociaux. Ce glissement renvoie me semble-t-il à une définition de la causalité différente, relevant d'abord de la nécessité⁶⁸⁸ pour s'intéresser aux possibilités⁶⁸⁹.

Dans les théories sociales, il existe différentes manières de rendre compte du social voire de le construire. Les formes de sociologie s'opposent classiquement en deux catégories : explicative et compréhensive. Les premières comme la sociologie bourdieusienne sont causalistes dans la mesure où elles cherchent des causes au phénomène étudié. Les effets repérés se présentent comme des conséquences d'un ou plusieurs facteurs⁶⁹⁰. Les deuxièmes comme la

⁶⁸⁷ Selon Michaël Frede, les causes et les raisons se différencient depuis les stoïciens. Ces derniers différencient aition (la chose est la cause d'un effet) et aitia (la raison pour laquelle cette chose est la cause de l'effet produit). (Frede M. (1989). « Les origines de la notion de cause ». *Revue de métaphysique et de morale*, 4, 488-489). Cette différence semble structurer l'explication causale en sociologie autour de la différence entre expliquer et comprendre une chose. Pourtant pour Robert Franck, la notion de cause renvoie à des déterminations différentes, i.e. ce par quoi nous cherchons à connaître la chose étudiée : la cause matérielle (de quoi la chose est faite ?), la cause formelle (à quoi la chose appartient comme constituant ?), la cause finaliste (en vue de quoi la chose sert ?), et la cause efficiente (ce qui participe à l'existence de la chose ?). (Franck R. (1994). « Deux approches inattendues de la causalité : Aristote et les stoïciens ». Dans Franck R. *Faut-il chercher une cause aux raisons. L'explication causale dans les sciences humaines*. Paris-Lyon : Vrin-Publication de l'institut interdisciplinaire d'études épistémologiques, 166-183).

⁶⁸⁸ Pierre Bourdieu parle de « nécessité faite vertu ». Ma thèse inspirée de ce modèle ambitionnait de révéler des lois sociales à l'œuvre dans un espace professionnel.

⁶⁸⁹ Aujourd'hui, mon ambition n'est pas de comprendre comment les sujets se conforment à la norme collective, mais plutôt comment ils parviennent à s'en départir sans s'en défaire complètement. C'est plus la capacité d'inventivité que de conformité des sujets qui m'intéresse aujourd'hui. Elle permet de comprendre l'individu social dans un horizon d'émancipation plutôt que de contrôle.

⁶⁹⁰ Issue d'une sociologie positiviste dans la continuité de celle conçue par Emile Durkheim, l'objectif est de mettre en évidence des facteurs qui expliquent le phénomène observé par un état du social. Ces études ambitionnent de repérer les éléments qui conditionnent le comportement des sujets. Les régularités authentifiées par des mesures mathématiques génèrent des lois sociales qui sont déterminantes en dehors même de la conscience du sujet. A l'image des lois physiques et biologiques, les lois sociologiques pèsent sur l'individu. Elles permettent de rendre prévisibles certains comportements. Leur effet ne peut être cependant mécanique car le sujet qui en prend conscience peut lutter contre ces déterminismes sociaux. A l'image des lois de la gravité, la conscience de ces forces sociales invisibles permet aux individus d'intervenir sur cet état du social et le transformer. Pour Franck, le raisonnement sociologique est fait dans un cadre non poppérien. Il existe toujours des cas où la cause ne produit pas les effets. C'est la part attribuée à l'autonomie du sujet, sa part d'humanité.

sociologie des conventions s'intéressent plus aux motifs d'agir. Elles cherchent à comprendre, du côté du sujet, les raisons qui fondent l'action collective⁶⁹¹. Nous montrerons dans cette partie que la causalité est de nature ontologique. Les effets sociaux mis en évidence précédemment dévoilent quatre types d'explications causales relevant de quatre ontologies différentes d'intelligibilité du social : fonctionnelle, structurale, systémique et dialectique. Cependant, ces ontologies ne sont pas applicables à chaque modèle de savoir car elles dépendent des cadres théoriques qui les éclairent et de la manière dont le chercheur les a mobilisés⁶⁹². Ainsi le repérage de différents effets de savoir interroge l'opposition compréhension/explication. Ces formes ontologiques présentent à la fois des formes et de niveaux de rationalités différentes. Les régularités ne se repèrent pas au même niveau (groupe professionnel, collectif de travail, activité de travail ou gestuel professionnel), ni de la même façon (structurel, systémique, organisationnel ou phénoménologique). Elles offrent aussi des formes de compréhension différente du social (incorporation, intériorisation, interprétation et incarnation). Ces formes de rationalité font exister le social, en présupposant l'existence d'un ordre⁶⁹³, sous la forme de régulations particulières dans les régularités observables.

Ces configurations ontologiques au sein desquelles s'organisent et prennent corps les interactions entre les hommes et leur environnement orientent l'interprétation du sens de ces relations observées. Cette mise en intrigue différente de la relation entre le sujet et son environnement aborde les objets de savoir à partir de regards sur ce qui fait société (contexte/situation/environnement⁶⁹⁴) : soit le sujet exprime le social, soit le social imprime sa marque sur son comportement. Nous avons étudié quatre façons de penser le social à travers une même problématique, celle de ne pas séparer l'individu et le social, mais bien de concevoir un individu social⁶⁹⁵.

L'analyse des différentes manières d'investiguer utilisées pour comprendre les savoirs comme formes de médiatisation du lien individu/environnement positionne différemment la

⁶⁹¹ La sociologie compréhensive fait référence à son tour à Max Weber dont l'intérêt porte moins aux causes qu'aux raisons qui président à l'action du sujet. En dégageant des modes de rationalité différents, elle s'intéresse plus aux motifs qu'aux causes, que ces motifs relèvent d'une intention personnelle ou de systèmes de valeurs.

⁶⁹² Ici chaque regard théorique porté au savoir lui donne une forme, une consistance et un rôle la caractérisant.

⁶⁹³ La manière de situer cet ordre social est différent : visible dans le comportement de l'individu, dans la signification sociale et éthique de son action, dans la situation dans laquelle se déroule son activité ou dans les supports internes (y compris sa perception) et externes qu'il mobilise pour agir.

⁶⁹⁴ L'environnement n'existe pas en soi, mais à travers la construction des facteurs explicatifs. Le contexte se révèle à partir des raisons invoquées par l'acteur pour justifier son action. La situation se construit à partir du sujet pour en rendre compte a posteriori. Les appuis sont repérés par leurs usages dans l'action.

⁶⁹⁵ C'est pourquoi nous ne traiterons pas de modèle mécaniste du social, celui pour lequel l'effet est le produit de facteurs externes seulement. Les cadres théoriques mobilisés n'opposent pas individu et environnement, mais s'intéressent aux liens entre les deux sous formes différentes : incorporé/objectivé, objectif/subjectif, internes/externes, ressources/contraintes issues à la fois du sujet et de l'environnement.

place du sujet dans la construction du social, marquant une plus ou moins grande dépendance à celui-ci. Il en résulte que le social se présente comme l'interprétation d'un type de régularité des comportements, exposée sous la forme d'une intrigue particulière.

Ainsi la qualification transforme la fréquence des conceptions du métier, des pratiques ou des choix à l'échelle d'un groupe en effet dominant qui tend à le caractériser dans son ensemble. Elle trouve son intérêt dans un modèle de société hiérarchisant et classant et lui donne en retour une fonction, celle de filtrer les individus en vue de normaliser les comportements. Le savoir professionnel qualifiant sous la forme d'un titre participe ainsi surtout à la socialisation professionnelle par anticipation de propriétés sociales, visant la reproduction du groupe.

La compétence transforme la régulation du comportement en adéquation aux logiques locales. Elle témoigne de règles locales de fonctionnement tenant compte des circonstances singulières du contexte. Ce faisant, elle fait exister le local en faisant apparaître des normes spécifiques d'organisation auquel le professionnel doit s'adapter.

Le temps passé dans une tâche offre une lecture régulière de la situation. Elle fait exister les habitudes et les routines professionnelles par l'existence d'une normalité, normalité repérable dans l'occurrence des réponses données dans le temps. Cette habitude participe à former un cadre partagé par d'autres, ceux qui vivent les mêmes situations. Elle fait du passé une capacité à produire à l'identique des schémas de pensée et d'action dans le cadre de situations habituelles que constitue l'expérience.

Enfin le professionnel se rend présent et visible par son activité socialement signifiante pour autrui. L'usage récurrent d'appuis dont le sens est partagé révèle une régulation du ressenti relevant d'une culture professionnelle, mais pas seulement. Cette régulation oscillante dans l'activité du sujet permet de penser autrement le rapport aux normes, à partir de sa normativité.

3.1. La qualification : une question de normalisation

Ma thèse convoquait le savoir institué dans les textes comme forme de savoir fixée pour comprendre le rapport entre les individus et sa fonction d'organisation interne par la reproduction de la doxa et de protection de l'espace professionnel. La qualification professionnelle joue un rôle de filtre social, favorisant l'homogénéité sociale du groupe. Cependant ce processus de reproduction est perturbé par des événements externes⁶⁹⁶. En

⁶⁹⁶ La dimension historique de l'état du groupe professionnel rend compte d'une évolution possible de la profession par l'effet des acteurs, mais pas seulement. Le moment de bascule a lieu dans une conjoncture qui permet le changement des rapports de force, et participe à faire l'événement. Ce qui fait l'événement est la reconstruction a posteriori par le chercheur d'une cause conjoncturelle. En reliant, les conceptions à l'ancienneté dans la profession,

mesurant les effets du savoir sur la position et la trajectoire des individus au sein d'un espace professionnel, ma thèse a montré comment s'organise l'espace professionnel des enseignants à partir de différences de positions symboliques correspondant à des formes différentes de savoirs. Le monde social se présente ainsi sous la forme d'un ordre structurant les comportements, pesant de façon invisible sur les agents qui participent sans nécessairement le savoir à la reproduction de ces structures. Ce modèle nomologique, et naturaliste dans sa méthode permet de penser les différences en inégalité de position dans un milieu professionnel perçu comme un espace, de façon topologique. La qualification professionnelle permet, à partir d'une normalisation du comportement que suppose la certification, de comprendre la logique normative des espaces professionnels qui reproduisent la logique sociale générale proposée par le modèle sociologique.

La normalisation suggérée par la qualification présuppose d'abord un effet d'homogénéité des professionnels. En filtrant les entrants, la qualification sépare les inclus dont le comportement est conforme aux attentes du groupe et les exclus qui n'appartiennent pas au groupe professionnel. D'une part, l'appartenance à un groupe professionnel dépend d'une maîtrise des savoirs attendus à l'entrée, savoirs révélateurs de propriétés sociales favorisant les candidats préadaptés au détriment des autres. L'effet des socialisations antérieures pèse ainsi sur l'accès à la qualification. D'autre part, la qualification filtre les entrants à partir d'une définition du savoir attendu à une époque en particulier. Mais cette définition varie en fonction du rapport de force entre les entrants qui peuvent présenter, malgré le filtrage à l'entrée, des propriétés différentes et remettre en question la définition du savoir d'expertise. L'effet « filtre à l'entrée » favorise l'homogénéité, mais produit en même temps de l'hétérogénéité relative⁶⁹⁷.

La qualification professionnelle est une position dans un espace social structuré et hiérarchisé qui suppose une relative homogénéité des propriétés pour défendre un enjeu commun. Ces petits écarts se repèrent cependant par des différences à l'intérieur, différences souvent plus symboliques que réelles, mais qui produisent des effets réels⁶⁹⁸. L'effet instituant de la qualification produit, et suppose en même temps, un ordre social incorporé. Finalement

nous en avons conclu que le moment d'entrée ne validait pas les mêmes conceptions et que l'entrée dans la profession ne favorisait pas les mêmes entrants et donc les mêmes propriétés sociales et scolaires dont ils étaient porteurs.

⁶⁹⁷ Ainsi la dénomination d'enseignant d'EPS ne correspond pas au savoir des seuls enseignants d'EPS. D'une part, certaines personnes possèdent les savoirs sans être reconnus comme enseignant d'un point de vue institutionnel et d'autre part, les enseignants reconnus comme une catégorie unifiée ne possèdent en réalité pas les mêmes savoirs, ni les mêmes propriétés sociales. La catégorie professionnelle est loin d'être aussi uniforme que le suppose la dénomination.

⁶⁹⁸ C'est le cas de l'espace des professeurs d'EPS dont les différences de savoir produisent des statuts et des missions différentes auxquelles ces enseignants ont accès et qui conduisent finalement à des salaires différents.

l'inégale répartition du savoir au sein du groupe permet de valider une organisation structurelle hiérarchisée autour d'un modèle de l'expertise. La nomination au sein d'une corporation est surtout un effet d'institution plus que la conséquence d'un savoir approprié. L'effet institutionnel n'est pas pour autant continu dans le temps puisque les positions à l'intérieur de l'espace professionnel évoluent. Le savoir institué comme droit d'entrée dans le groupe professionnel résulte d'un rapport de force entre différentes façons de penser et de faire, orchestrées par des événements sociaux externes, ici les politiques d'emploi dans le secteur professionnel du sport au sens large. Plus qu'un effet dont la cause serait le savoir ou les structures, les inégalités que produisent le savoir sont sans doute ce qui donne au savoir cette force différenciatrice. L'effet d'institution qui constitue la force du savoir institué et qui sépare les groupes en entités spécifiques contribue à faire catégorie en essentialisant, sous la forme de propriétés distinctives, des différences souvent de degrés en différence de nature. Ainsi nous avons montré que ce ne sont donc pas tant les savoirs réels qui constituent le groupe professionnel, mais les effets des politiques d'insertion professionnelle dans des secteurs professionnels proches ouvrant ou fermant l'entrée dans la profession (par le nombre de postes publiés chaque année) qui, modifiant le nombre des entrants, influe finalement sur la définition de l'expertise de l'enseignant d'EPS en tant que modèle dominant à un moment donné.

Le savoir participe autant à l'institué en tant que produit qu'au processus d'institution lui-même. Au-delà de cette relative homogénéité sociale, les savoirs rendent surtout visibles une inégalité de positions ou de situations professionnelles qui reproduisent des différences sociales. Toutefois, ce que les statistiques montrent c'est une différenciation des tâches à réaliser en fonction des formes de savoir au sein du groupe professionnel décrit comme un espace de positions différentes. C'est par le modèle théorique que se transforment ces différences en inégalités sociales. L'inégalité sociale face au savoir ainsi définie est à son tour révélatrice d'un effet d'institution qui produit moins une homogénéité qu'une hiérarchisation interne au groupe professionnel. Si les études portant sur les professions d'enseignant d'EPS et d'animateur sportif avaient pour intérêt de rechercher quel savoir spécifique caractérisait le groupe professionnel, elles ont finalement montré que ce qui fait corps dans un groupe professionnel relève de caractéristiques sociales reconnues par son effet d'institution, transformant une forme d'expertise en savoir attendu⁶⁹⁹.

⁶⁹⁹ Dans la continuité d'un modèle de sociologie positive, les statistiques et les moyennes semblaient des bons moyens pour faire apparaître les constituant d'un groupe social. L'étude montre à l'inverse, une non-spécificité du groupe, mais un intérêt à revendiquer une spécificité et à la faire reconnaître par l'institution étatique. L'analyse par co-variance permet ainsi de valider par l'empirie la construction théorique sous forme d'inégalités d'accès à des positions dans un espace professionnel considéré comme un espace social.

En traduisant des différences de conceptions du métier en inégalités d'accès à la profession révélatrices d'une structuration du social en terme de société divisée, structurée par des rapports de force entre des segments, la certification trouve son intérêt, non seulement par un effet d'institution d'un état du social car elle sanctionne le dedans du dehors, mais également par la reconnaissance d'un effet social lié à de petits écarts symboliques qui permet d'œuvrer à la reconnaissance de ces différences sans remettre en cause, l'identité générique de la profession. La certification valide ainsi une différence professionnelle en différence sociale tout en se servant des différences sociales pour expliquer les différences professionnelles. La construction de la valeur de la qualification comme forme de savoir particulière relève d'une attribution d'un sens social de cette différence en différence sociologique valable qui participe à faire des titres professionnels des différences sociales⁷⁰⁰. Et on est en droit de se demander même si ce n'est pas grâce à l'existence de ces différences transformées en inégalités de répartition que porter un titre a de la valeur⁷⁰¹.

Les effets structurant de la qualification sont à comprendre dans ce modèle de sociologie qui met en évidence une construction du social en structuration hiérarchisante en poste et en fonction qui organise le monde du travail. Ce qui est reproché dans ces effets d'agrégats, c'est la confusion entre la fréquence d'apparition dominante et l'effet de catégorisation repéré. Les catégorisations tendent à lisser l'hétérogénéité à l'intérieur de celle-ci pour mieux repérer les différences entre catégories⁷⁰². Les prendre comme variable explicative de différences observables fait supposer et finalement exister ces catégories comme catégories structurantes de la société⁷⁰³.

Ainsi, la qualification définit un effectif, et en même temps, l'effectif définit qui sera qualifié ou non, dans le cadre des marchés fermés par des numéros clausus ou des concours. Cet effet de filtre social qui constitue le groupe professionnel n'est pas tant lié aux savoirs réels,

⁷⁰⁰ La co-variance des indicateurs ne suffit pas à donner le sens. La théorie structuraliste de Bourdieu apporte un sens à donner entre cause (socialisation primaire) et effet (reproduction des inégalités de position). Avec le recul, n'est-il pas envisageable de penser l'inverse ? Les inégalités perçues et véhiculées par les représentations en particulier celles du chercheur sont validées par l'outillage mathématique et participent à renforcer le modèle social de l'inégalité. La perception qu'a le chercheur d'une inégalité ressentie le conduit à rechercher les indicateurs permettant de les objectiver. La méthode offre à son tour une validation objective des différences perçues.

⁷⁰¹ Ce modèle permet de penser le social comme prédictif à partir d'un probable qui serait structuré à l'identique orientant les comportements par une socialisation primaire, même si les formes comportementales évoluent ou varient selon les lieux.

⁷⁰² Boltanski L. (1979) « Les systèmes de représentation d'un groupe social: les "cadres" ». *Revue française de sociologie* 20, 4, 631-667.

⁷⁰³ Le groupe professionnel constitue lui-même un indicateur de hiérarchie sociale objectivant des conditions sociales d'existence différentes. En effet, l'origine sociale différenciatrice des positions dans l'espace professionnel à partir des CPS des parents sert d'explication causale en caractérisant socialement les personnes. Or ces catégories sont elles-mêmes étudiées et modifiées pour correspondre à la réalité professionnelle et sociale du moment.

mais aux effets des politiques d'insertion professionnelle ouvrant ou fermant l'entrée dans la profession qui modifie le nombre des entrants et influe finalement sur la définition de l'expertise. Ainsi, l'idée d'une homogénéité du groupe qui se perpétue par des mécanismes de reproduction sociale pour maintenir son existence propre est mise à mal par tous les événements externes qui modifieront la définition du savoir de l'expert, c'est-à-dire finalement ce qui relève de circonstances conjoncturelles extérieures au groupe. L'explication nomologique de la reproduction sociale par une socialisation primaire qui permet de comprendre comment se maintient l'identité sociale d'un groupe professionnel est mise à mal par l'existence d'événements externes qui participent à faire évoluer la profession par l'arrivée de nouveaux entrants aux propriétés sociales différentes. Toutefois le modèle bourdieusien est intéressant. En analysant un moment particulier de crise identitaire de ce groupe professionnel, ma thèse a permis, à l'inverse, de discuter de cette adéquation nécessaire entre les propriétés sociales et le titre supposé en rendre compte. En regardant ce que cette forme particulière de savoir que constitue la qualification professionnelle rend compte comme effet social différenciateur, c'est l'effet d'institution du social qui est mis à jour⁷⁰⁴. Or l'institution, dans ce modèle théorique, est la consécration d'un état social par la puissance publique.

Ainsi le savoir qualifiant se situe entre le sujet et son environnement. Il participe à médiatiser une position sociale dans l'espace professionnel, mais il est aussi l'indicateur d'une position dans l'espace social⁷⁰⁵. Son effet d'institution du social s'organise finalement autour d'un effet causal réciproque où la qualification participe autant à l'homogénéisation qu'à la segmentation du groupe professionnel. La qualification se présente comme la cause, mais résulte également du rapport de force entre les segments du groupe pour la définition légitime de ce que recouvre cette qualification. Ce retour sur la construction sociologique de l'étude de la qualification professionnelle montre le caractère circulaire du modèle de signification où finalement cause et conséquence sont intimement liées par l'ontologie théorique qui présuppose le lien entre une forme incorporée et une forme objectivée du social. Abordé par des effets sur le contexte ou sur la trajectoire du sujet et par des observations manifestes de ces effets, le savoir professionnel relève de ces variables qui occupent finalement une position ambiguë entre le manifeste (le comportement objectivable) et le latent (les structures sociales). C'est le cas du capital culturel qui apparaît sous différentes formes, en particulier sous deux modes d'existence

⁷⁰⁴ Bourdieu P. (1982). « Les rites comme actes d'institution ». *Actes de la recherche en sciences sociales*. 43, *Rites et fétiches*. 58-63.

⁷⁰⁵ Cette approche offre un modèle structurel du social. A partir d'une hiérarchisation des fonctions sociales et symboliques des missions octroyées, elle transforme l'approche fonctionnelle que l'on retrouve dans la logique des études américaines sur le « sale boulot » de Hughes, en approche structuro-fonctionnaliste.

supposées liées. La qualification professionnelle en tant que titre se présente comme un des deux modes d'existence du social, sous la forme objectivée. Son effet d'institution est efficace si cette forme objectivée reste en lien avec sa forme incorporée. Or, la forme instituée du savoir résulte aussi de conventions collectives qui peuvent ne pas produire de correspondance avec la forme incorporée, en particulier lorsque les effectifs permettent d'ouvrir l'espace professionnel à des entrants ayant des propriétés sociales différentes⁷⁰⁶. Ainsi l'espace professionnel est ordonné et hiérarchisé comme l'espace social qu'il reproduit. Les lois sociales sont de nature à expliquer comment les individus se déplacent ou se fixent dans cet espace professionnel qui se présente comme la reproduction d'un monde topologique. En transformant ces catégories en facteurs explicatifs⁷⁰⁷, y compris en cause probable et non déterminante, se présente le risque d'essentialiser les catégories construites, c'est-à-dire de les réduire à certaines caractéristiques probantes, en éliminant la diversité qui est renvoyée au circonstanciel.

3.2. Les compétences : la prise en compte des normes locales

L'action du professionnel ne dépend pas seulement des savoirs génériques propres au groupe, elle nécessite une adaptation aux conditions locales, ce faisant elle favorise l'enrôlement de certains éléments du contexte pour étayer l'action en local. Le contexte de travail apparaît composite lorsqu'il est analysé au niveau local et non plus au niveau du groupe professionnel. Rappelons que le compétent c'est celui qui prend appui sur des éléments du contexte pour agir de façon cohérente et adaptée à celui-ci. La compétence qui nécessite une adaptation aux circonstances n'apparaît que lorsque les acteurs de la situation ne partagent pas les mêmes valeurs et font appel à des systèmes de valeurs composites pour clarifier la situation. Cette clarification produit des conflits, des arrangements locaux et ponctuels ou des compromis stabilisés par l'environnement. Elle ne relève pas seulement d'une incorporation des valeurs, mais de logiques d'action validées en local, logiques qui rendent cohérentes la réponse à un contexte particulier dont la particularité semble construite en dehors du sujet⁷⁰⁸. Ces régimes

⁷⁰⁶La qualification permettait de produire une relation de confiance dans le recrutement mettant en lien les capacités de l'individu et la possession de savoirs nécessaires pour agir. La construction d'une relation entre un niveau social et un niveau de diplôme n'opère plus. Le glissement de la compétence par rapport à la qualification s'explique en partie par cette perte d'adéquation entre les deux. Le travail de Sylvie Monchatre montre ainsi comment ce passage à la compétence est lié à une dérégulation sociale. (Monchatre S. (2002). « Les avatars du modèle de la compétence. L'exemple d'un site de la sidérurgie ». *Formation Emploi*. 77, 51-68).

⁷⁰⁷ Sous ce prisme théorique, les classes sociales restent des repères qui donnent aux inégalités et du coup, aux injustices sociales, l'apparence de la légitimité.

⁷⁰⁸ Ces situations constituent des épreuves, c'est-à-dire qu'elles mettent à l'épreuve les valeurs portées par les sujets ou les objets. Ces systèmes de valeurs sont reconstruits par l'enquêteur sur la base du discours des professionnels visant à justifier les raisons de leur action. Outre le fait qu'il s'agit d'une reconstruction de l'action et non l'action réelle, les systèmes de valeurs sont constitués à partir d'éléments prélevés dans les discours. Il n'est

d'engagement pour reprendre le vocabulaire des conventionnalistes émergeant de l'usage des objets ou des humains, appelés en renfort pour clarifier le flou de la situation. Ils participent à rendre compte de formes de rationalité de l'action différentes. En retour, les supports présents dans le contexte permettent aux sujets capables de les utiliser ou de faire appel à eux de valoriser leur action, ici la justification de leur action en leur donnant une cohérence⁷⁰⁹.

La théorie conventionnaliste, en mettant en évidence différents systèmes de valeurs hiérarchisant les personnes et les choses autour de liens de sens, complexifie la construction d'un modèle du social explicatif entre savoir générique et savoir local. La prise en compte des conditions locales dans la production de l'action montre que le processus de régulation sociale n'intervient pas que d'en haut. La compétence éthique se présente sous deux états : un état « personne » et un état « chose »⁷¹⁰ apparaissant dans les discours justificateurs des personnes. En se grandissant dans un système de valeurs, l'individu participe à qualifier certains éléments qui prennent sens dans des configurations typiques ou conventions. Ces systèmes de valeurs se présentent comme un ensemble de croyances partagées en local pour affronter la contingence des situations problématiques. Ainsi cette approche inscrit le modèle de la compétence dans un regard systémique. En se penchant sur les conditions d'existence d'un accord à l'occasion de situations dont la clarification est problématique, elle est pensée à partir de plusieurs systèmes, équivalents entre eux et construits sur des équivalences d'éléments⁷¹¹. Ce type d'approche renvoie plus à une causalité finaliste ou téléologique qui cherche à comprendre les raisons au fondement de l'action du sujet (sociologie compréhensive). En effet, c'est en raison d'un système social que l'effet produit par un phénomène prend sens. Ce modèle a pour objectif de repérer différentes conceptions de la situation, conceptions qui peuvent s'opposer et constituer des conflits de valeurs. Ainsi les conflits ne sont pas seulement liés à des rapports de force entre tenants de positions sociales différentes, mais aussi à des significations différentes, elles-mêmes rapportées à des systèmes de valeurs. Ces systèmes de significations sont externes au sujet et

pas certain que l'ensemble des éléments figurent dans les discours. Mais surtout ces éléments sont mis en congruence entre eux, de proche en proche, sur la base d'une rationalité dont ils sont supposés rendre compte. Un même discours peut prendre appui sur des éléments relevant de systèmes de valeurs différents.

⁷⁰⁹ Cette cohérence est supposée intervenir dans le fait de repérer des occurrences concomitantes dans les discours. De ces occurrences, sont déduites des formes de normalités différentes traduites en formes de rationalités différentes.

⁷¹⁰ Comme le propose Patrick Pharo, l'accès à la subjectivité du sujet par son objectivation dans les usages des objets et des lieux ne doit pas conduire à une chosification des valeurs (Pharo P. (2004). *Morale et sociologie*. Paris : Gallimard. p77). Ainsi se pose la difficulté du sociologue qui doit clarifier son objet et donc en donner une définition précise pour délimiter son contour, sans limiter son objet à des définitions a priori que l'empirie vient à juste titre contredire.

⁷¹¹ Ce modèle se pare des qualités des systèmes, par le souci de rechercher des équivalences plutôt que des hiérarchies. Il montre cependant, au sein de chaque système, une mise en ordre hiérarchique des objets de des personnes, en fonction d'échelle de valeurs.

indépendants de son origine ou de sa position sociale. Le monde social auquel se réfèrent les acteurs dans une situation comprend différentes « cités » qui s'opposent, mais peuvent aussi s'arranger en local. L'imaginaire des « cités » différentes qui s'organisent autour de règles différentes ne mettant pas en valeurs les mêmes choses et les mêmes individus s'inscrit également dans un « topos » où le local renvoie tant aux lieux qu'au motifs. Toutefois, en proposant une approche plurielle des systèmes de rationalité pour penser le monde professionnel au-delà de la situation professionnelle, ce modèle conceptualiste⁷¹², conçoit le monde social à partir des raisons sociales nécessaires pour coordonner ses actions, sans prendre en compte l'effet du temps.

Pourtant, ce que notre étude a montré c'est que ce savoir « tirer parti » du contexte a d'autant plus d'effet que l'acteur (dans notre cas l'enseignant au sein d'une équipe) a pu déposer ces éléments au préalable pour fixer le contexte à son avantage. Le contexte de la situation appelé en renfort pour étayer la réponse affermit l'efficacité du travailleur par l'adéquation de son action aux contingences locales, conjonctures qui s'avèrent être des circonstances reconstruites par les acteurs pour justifier la justesse de leurs actes. En rendant l'acte pertinent par rapport aux éléments locaux, le social prend une dimension locale, et en retour fait exister le local comme élément incontournable pour expliquer l'action. La compétence d'un individu devient importante pour prendre en compte l'effet circonstanciel, mais les circonstances prises en compte par le sujet, et ensuite par le chercheur⁷¹³, dépendent de la manière dont le professionnel a organisé antérieurement son environnement matériel et humain, donnant corps aux normes en usage en local. Ainsi, à l'inverse de Pierre Bourdieu, Luc Boltanski avance qu'« *une institution est un être sans corps à qui est déléguée la tâche de dire ce qu'il en est de ce qui est*⁷¹⁴ ». Le processus d'institution du social n'opère pas de la même façon⁷¹⁵. En tous cas, il n'est pas regardé de la même manière. La causalité est ici matérielle, en ce qu'elle s'intéresse à la manière dont le phénomène se déploie dans la matérialité environnementale, et téléologique dans les motifs d'agir du sujet.

⁷¹² Boudon R. (1999). *Le sens des valeurs*. Paris : PUF.

⁷¹³ Ce qui suscite quelques questions épistémologiques. Comment la généralisation opère à partir des cas étudiés dont l'intérêt réside justement dans sa pertinence locale ? La recherche d'un effet des objets, des lieux, des capacités des sujets sur l'orientation de la décision collective montre comment le caractère local de la situation de chacune des équipes produit des manières différentes d'interpréter l'injonction ministérielle de 2008. En mettant en avant des logiques transversales au fonctionnement différent des équipes, cet écueil semble écarté au profit de la reconnaissance de propriétés sociales partagées. Mais il reste la question suivante : Comment opère le processus de généralisation en dehors de la pensée du chercheur lui-même ?

⁷¹⁴ Boltanski L. (2009). *De la critique. Précis de l'émancipation*. Paris : Gallimard. p117.

⁷¹⁵ On retrouve cette évolution du regard dans l'étude sur le processus d'institutionnalisation chez Mary Douglas. (Douglas M. (1999). *Comment pensent les institutions*. Paris : La découverte), d'une institution dans les pratiques ordinaires (par le bas) à une institution portée par des instances institutionnelles étatiques (par le haut).

3.3. L'expérience : une question de normalité

L'effet du temps est souvent invoqué en sociologie, pour expliquer les habitudes, les routines, les schémas récurrents observés dans les situations professionnelles. Par définition, le savoir d'expérience est une construction au cours du temps permettant d'agir de façon efficiente, c'est-à-dire efficace et économique dans des situations familières. L'expérience fixe donc un cadre optimisant les liens entre le sujet et son action. Il est caractérisé dans mes études à partir d'un ensemble de ressources acquises au cours du temps permettant de circonscrire la situation à une configuration typique reconnaissable pour agir rapidement. La répétition d'un contexte produit un effet d'habitude qui rend l'action évidente pour le sujet. Toutefois, cette évidence est remise en cause lorsque la situation devient inhabituelle. Du point de vue de la démarche, les ressources comme les contraintes sont déduites de l'activité du professionnel en situation en fonction d'un but précis. La régularité du comportement permet une économie (de temps, de dépense énergétique, cognitive et même émotionnelle) par la schématisation anticipée de la situation⁷¹⁶. Repérer les conditions de la situation favorable à l'existence d'un phénomène attendu (dans mon cas, le respect d'une injonction) dépend donc de l'état du contexte et du sujet. Comme ces derniers varient dans le temps, le phénomène observé peut prendre un sens différent à l'instant t, selon les expériences vécues antérieures.

L'expérience caractérise la prise en compte du passé de l'individu qui perçoit différemment la situation à partir de ses capacités, capacités qui deviennent soit des ressources, soit des contraintes en rapport avec les finalités de l'action⁷¹⁷. Cette qualification des éléments est réalisée par le chercheur afin de mettre en évidence les freins ou les obstacles ou à l'inverse

⁷¹⁶ C'est cette schématisation réalisée par le chercheur, en confrontant les éléments de régularité du comportement à son passé qui est attribuée au sujet. La mise en évidence de schéma peut être rendue visible, soit par questionnaire, soit par interview. Cette dernière favorise la mise en évidence du lien entre son passé et son activité présente. L'objectif est de relier les éléments du passé qui éclairent la situation présente. Mais pour ce même objectif de recherche, deux postures sont possibles. Soit la théorie suppose que la ressource existe chez l'individu et qu'elle est mobilisée par la confrontation du sujet à la situation. C'est une explication que l'on retrouve par exemple chez les dispositionnalistes comme Darmon ou Lahire. La ressource appartient au sujet, mais elle est potentiellement utilisable si le contexte le permet. La ressource est le fruit d'une socialisation antérieure à la situation. La situation ne fait que réactiver la ressource. Soit la théorie défend l'idée que la situation n'est pas posée antérieurement. Le sujet la construit à partir d'éléments qu'il prélève. Cependant son attention est préorientée par un schéma mental qui le conduit à distinguer, dans l'arrière-fond, certains éléments qui deviennent des repères pertinents pour agir. Ce sont ces éléments construits qu'il s'agit de mettre en évidence et par là de retrouver la manière dont ils ont été construits par le sujet. On retrouve ce type d'explication chez Goffman par exemple à partir du concept de cadre de l'expérience.

⁷¹⁷ Ici le modèle de causalité est donc finaliste puisqu'il explique les relations entre le sujet et son environnement à partir des finalités de l'action. Ce modèle vise ainsi à repérer les logiques informelles qui encadrent l'action au-delà des contraintes matérielles ou objectives. Ces logiques sont déduites des discours et des pratiques professionnelles. Elles rendent compte de cohérence de l'action qui se présentent sous deux ordres : sous la forme de traces déposées dans l'environnement et sous la forme perceptive (ou cognitive) dans l'attention portée à ces traces et la capacité du sujet à le reconnaître et les interpréter. L'approche est constructiviste, elle considère le social à partir de l'action du sujet.

les conditions facilitant l'atteinte du but. Ainsi les caractéristiques du sujet mises en lumière à l'instant t au regard d'un passé, lui-même reconstruit à cet instant de l'enquête, sont supposées agir de façon définitive sur le sujet. Le temps dépose sous forme de traces mémorielles qui règlent l'activité. Celles-ci se présentent sous la forme de plis, que le sociologue doit déplier pour en comprendre les fondements sociaux⁷¹⁸. Le modèle de l'acteur social-historique intègre cette dimension historique pour comprendre comment opère l'effet du temps sur la clarification des situations professionnelles. Il complète l'analyse précédente en se focalisant sur la manière dont les individus construisent en local et en fonction de leur propre histoire, les situations de travail. Ce sont moins les dispositions qui importent⁷¹⁹ que l'analyse des éléments de contexte qui les rendent opérantes. Le chercheur sélectionne d'abord les éléments congruents entre le contexte et l'action, c'est-à-dire dont la signification est proche pour construire une configuration significative de la situation, telle qu'elle est vécue par le professionnel. Il fait ensuite correspondre ces éléments au regard d'un passé reconstruit pour les éclairer. C'est la correspondance entre les éléments du passé et ceux pris en compte pour décrire la cohérence de la situation qui font des uns et des autres, des éléments pertinents à prendre en compte au cours de la recherche. Ainsi tout le passé du sujet n'est pas considéré, de même que tous les éléments de l'action. Cette réduction permet une schématisation de la situation souvent fixée sous forme de construction idéal-typique.

Ce type d'analyse qualifiée de microsociologique donne au sujet une place dans l'analyse des données. Dans le cadre de la co-construction des données, cette place permet d'accéder à une compréhension plus fine des intentions du sujet dans l'action. La finalisation de l'action est définie soit par le chercheur, soit par le sujet lui-même (selon le type de méthode de recueils de données réalisé). Si le risque de replaquer ses propres intentions ou opinions sur celles des sujets est écarté, se pose alors le rôle du sociologue dans la construction de son objet. N'est-il qu'un simple documentaliste du réel ? Non, l'intérêt d'un tel modèle réside dans la schématisation de la situation en partant du sujet agissant. Cette schématisation met en avant certains éléments devenant des repères prioritaires dans l'agir professionnel. Elle facilite ainsi son action en mettant au jour les éléments que l'expérience a permis de décanter, même si le professionnel expérimenté n'en a pas toujours conscience. Toutefois, pour rester dans un projet

⁷¹⁸ Cette imagerie des plis sociaux se retrouve tant chez Lahire (Lahire B. (1998). *Op cit*) que chez Bessy et Chateauraynaud (Bessy C. & Chateauraynaud F. (1995). *Experts et faussaire. Pour une sociologie de la perception*. Paris : Métailié) dont la constitution même du pli social diffère.

⁷¹⁹ Ces dispositions sont repérées à partir d'une normalité comportementale, c'est-à-dire ici le normal relève d'un comportement traditionnellement observé au cours du temps. L'effet de l'expérience est observé à partir de sujets expérimentés, opposé au débutant, supposé avoir une moindre stabilisation de son action.

de recherche sociologique, ces éléments doivent rendre compte de règles sociales, intériorisées par les acteurs au cours du temps⁷²⁰. Ainsi la schématisation de l'activité professionnelle sous la forme de cadres ou d'organisations informelles que rendent compte les archétypes est liée au projet même de la recherche. Elle donne à l'expérience sa connotation et son intérêt principal⁷²¹.

Dans le modèle de l'expérience, si un élément peut devenir alternativement contrainte ou ressources pour l'action, en quoi la contrainte est-elle finalement une cause de l'action ? Le modèle d'Amblard et al. s'inscrit dans un modèle causaliste puisque l'objectif est de détecter la cause antérieure à partir des traces laissées par le passé dans le présent. Cette causalité n'est pas mécanique. Nos travaux ont montré que le temps ne renforce pas toujours de la même façon le comportement dans une situation. En s'intéressant aux ressources et aux contraintes, nos études montrent au contraire une variation, y compris chez le même sujet lorsque celui-ci est interrogé à deux moments différents. Le temps participe à la construction de l'expérience comme accélérateur ou frein, fixateur ou simple indicateur du social. Ainsi, l'idée que le temps est un atout pour le professionnel dépend du caractère ordinaire de la situation, c'est-à-dire traditionnel dans sa définition.

Une telle cause s'inscrit dans une causalité efficiente⁷²², celle qui pense la cause comme un principe intervenant au cours de l'action, non nécessaire, mais influant le cours du phénomène étudié. C'est ainsi que nous avons pensé l'expérience du professionnel comme effet sur l'orientation du dispositif sport-santé sur ordonnance par exemple. Son activité professionnelle dans le cadre de ce dispositif oriente les finalités de ce dernier au regard des compétences professionnelles acquises antérieurement. En étudiant le dispositif à différents moments de son existence, nous avons mis en évidence des manières différentes de penser le sport-santé du côté des éducateurs sportifs comme autant de manière de penser cette activité et d'infléchir le dispositif au fur et à mesure de son évolution. Pour autant, ce ne sont pas n'importe quel éducateur qui participe au dispositif. L'orientation politique donnée au dispositif participe également à la désignation des éducateurs. La variation observable dans le temps, donne au temps un statut de variable d'ajustement aux entrées dans le dispositif, sans toutefois que celle-

⁷²⁰ C'est pourquoi, alors même que les savoir-faire techniques évoluant tendent à discréditer les professionnels plus âgés, leur expérience de l'organisation professionnelle dans laquelle il déploie leur activité reste un atout.

⁷²¹ Penser l'activité du professionnel sous une forme schématique peut toutefois conduire au risque pour les praticiens, de penser le monde de façon réduite et définitive, sans modification du cadre possible. Ce type d'études qui vise à raccourcir le temps, en caractérisant la (ou les) bonnes manières d'agir dans une situation définie à partir de repères jugés efficaces pour l'action pertinente, obère l'effet du temps réalisé par l'expérience, en écrasant finalement la dimension temporelle et construite de la situation. Cette réduction concentre l'action sur un ensemble de valeurs, laissant de côté ou dans l'ombre d'autres éléments.

⁷²² Ainsi les éducateurs ne sont pas au fondement du dispositif, mais ils contribuent à orienter ce dernier en traduisant les commandes institutionnelles en fonction de leurs expériences passées.

ci ne soit analysée en soi en tant qu'effet spécifique. De même, peut-on parvenir à extraire de l'environnement, l'ensemble des éléments qui participent à expliquer l'efficience du dispositif dans le temps ? En ouvrant l'étude du dispositif aux acteurs politiques et plus seulement aux opérateurs⁷²³, nous avons cherché à comprendre l'évolution du dispositif au sein d'une économie politique et sociale plus large. Toutefois, les acteurs institutionnels appelés pour expliquer ces évolutions sont essentiellement ceux qui semblent concordants aux yeux du chercheur à partir de ceux révélés dans les discours et les pratiques des professionnels. A l'inverse, l'environnement permet d'expliquer une partie des éléments présents dans les discours et les pratiques, éléments qui trouvent ainsi un intérêt dans l'explication sociologique. Que fait-on des autres éléments ? Des éléments qui ne semblent pas participer à l'explication dans ce modèle, et qui sortent de la schématisation du chercheur. Ce sont ces restes que s'attache au contraire à étudier Albert Piette.

3.4. La présence corporelle, introduction de la normativité

Contrairement aux autres formes de savoir, la présence est l'effet même de se rendre visible au regard des autres par une posture ou un gestuel particulier. L'interaction entre les partenaires est au centre de ces études pour comprendre ce qui fonde un accord partagé (cause matérielle) dans les relations réciproques qui se nouent au cours du temps entre les protagonistes de la situation. En situant le social dans le sens que prend la situation pour les protagonistes⁷²⁴, la relation de causalité s'inscrit dans une démarche interactionniste⁷²⁵, les déterminations de cause à effet sont ainsi réciproques et de nature dialectique. C'est l'effet de l'un qui cause l'action de l'autre et ainsi de suite, participant à définir, à chaque instant, la situation. Dans la présence corporelle, la mise en intrigue sociale⁷²⁶ relève d'abord d'une représentation théâtralisée du monde avec ses rôles sociaux que l'on retrouve chez les interactionnistes,

⁷²³ L'étude a été publiée en deux temps : un article montrant l'évolution de l'orientation du dispositif strasbourgeois en fonction des différents éducateurs et un article qui introduit les acteurs politiques pour comprendre cette évolution au regard des politiques territoriales de la région Alsacienne.

⁷²⁴ L'interprétation de l'action de l'autre est étudiée par l'interactionnisme symbolique de Goffman.

⁷²⁵ Nous reprenons ici la définition qu'en fait Goffman : « *Par interaction, on entend à peu près l'influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres* » (Goffman E. (1996). *La mise en scène de la vie quotidienne. 1, La présentation de soi*. Paris : Minuit. p23).

⁷²⁶ Le travail sur l'intercorporéité engagé à partir de la dernière enquête, propose d'introduire une dimension corporelle à cette mise en scène pour tenter d'appréhender la spécificité corporelle du métier au-delà d'une approche consciente et volontaire. Mais si la dimension corporelle est favorisée dans la méthodologie, elle se heurte à l'accès aux signifiants. Ces derniers s'ils ne viennent pas du sujet, proviennent d'une projection du chercheur de ses propres interprétations de la situation. Ce qui conduit le chercheur à juger l'action au regard de la situation telle qu'il la conçoit ou définit a priori. C'est justement cette dissonance qui est au fondement de l'atypicité déterminée au départ de la recherche. Or c'est dans cet écart que se joue l'intérêt même de la recherche.

comme chez Goffman⁷²⁷. Au théâtre comme dans l'interaction, la distribution des acteurs dans l'espace, le décor, la manière de jouer, la nature et l'attitude du public doivent être cohérents avec le rôle attendu ou supposé attendu par les autres. La théâtralisation de la vie quotidienne oscille entre ordre et jeu, entre contrainte et liberté. C'est sur un ensemble d'indices, de signes, d'informations que s'organise l'interaction et se met en place un ordre social⁷²⁸.

Toutefois, la présence corporelle ne se déduit pas de ce modèle théorique du social centré sur des rôles sociaux préétablis qui organisent les interactions sociales⁷²⁹. Grâce à l'introduction d'une modélisation en référence au travail de Piette, nous pouvons aussi l'envisager comme la représentation d'un monde fluide⁷³⁰. Cette relation dialectique entre le sujet et son environnement produit une fluidité de l'action grâce à une adaptation continue de l'action à une situation qui se déroule au fil du temps, ce qui constitue la présence du sujet. Alors que Goffman étudie les interactions dans des situations particulières, la phénoménographie de Piette suit le sujet dans le déroulé de sa vie. Ce regard anthropologique offre un nouvel intérêt pour le chercheur. Il s'intéresse au sujet dans l'acte de présence ici et maintenant, pour saisir comment les éléments externes⁷³¹ interviennent dans le flux continu de la situation. Ces éléments peuvent concerner « l'unité spatio-temporelle concernée » (la situation dans laquelle il s'engage) et relever du monde majeur de son activité, ou être extérieurs à celle-ci, sous la forme de pensées vagabondes ou d'anticipation future par exemples. Dans ce cas, ces éléments relèvent du mode mineur de l'activité. Ils révèlent un sujet qui n'est pas engagé à 100% tout le temps.

En s'intéressant aux restes qui ne semblent pas trouver de significations sociales au regard des théories interactionnistes, Piette développe un regard singulier sur le sujet en activité. L'engagement d'un sujet dans une situation ne peut être que fluctuant en fonction de différentes formes d'ancrage plus ou moins partagées avec les autres. Ce qui donne une visibilité sociale

⁷²⁷ Pour Erving Goffman, toute relation sociale est codifiée. Le processus d'institutionnalisation des rôles sociaux n'est pas déterminé d'en haut, mais résulte des interactions au quotidien. (Goffman E. (1996), *Op cit*)

⁷²⁸ Cette représentation de soi par la théâtralité met en avant son aspect structurant tout en relativisant son existence réelle. Comme Goffman l'écrit lui-même dans la conclusion de son ouvrage, « *Il faut abandonner ici le langage et le masque du théâtre. Les échafaudages, après tout, ne servent qu'à construire autre chose, et on ne devrait les dresser que dans l'intention de les démolir* » (Op cit p240).

⁷²⁹ Même si le dispositif de théâtre-forum qui a été étudié permet de l'envisager.

⁷³⁰ Cette image d'une société plus liquide que solide qui qualifierait la société d'aujourd'hui est un concept inventé par Zygmunt Bauman pour parler de la dissolution du lien social institué où les relations humaines deviennent flexibles plutôt que durables (Bauman Z. (2007). *Le présent liquide. Peurs sociales et obsessions sécuritaires*, Paris : Seuil). Les caractéristiques attribuées à la présence que sont la fluidité et la flexibilité s'inscrivent dans cette image du social en perpétuelle construction. Le professionnel confronté à des situations devenues incertaines, doit saisir les opportunités du moment pour assurer la continuité de son activité.

⁷³¹ La toile de fond est composée de l'ensemble des êtres et des objets présents dans l'espace de travail, considérés ou non, comme pertinents par rapport à la situation. Pour une même toile de fond dans le cas de situation de co-présence, chaque individu ne perçoit pas les mêmes choses et ne définit donc pas la situation de la même façon.

moins normative de son engagement, lui permettant de développer une normativité⁷³².

Le modèle de la présence s'inscrit dans une analyse de cas dont la particularité réside dans le fait que les sujets n'entrent pas a priori dans l'ordre établi. En traitant de situations intenables (élève en surpoids) ou dont le déroulé est insatisfaisant (théâtre -forum), le sujet est confronté à cet « ordre normal ». Ne pouvant y répondre de « façon normale⁷³³ », il devient nécessaire pour lui de le recomposer autrement. En nous intéressant à l'effectivité d'un contexte en rapport avec les capacités du sujet, cette nouvelle approche des savoirs professionnels cherche donc à repérer les formes d'appui de manière plus ouverte que celles habituellement utilisées dans le cadre de l'expérience. Dans l'expérience, l'objectif est de comprendre ce qui fonde la stabilité de la situation. Dans la présence, l'objectif est de comprendre comment elle se stabilise chez le sujet. C'est le processus lui-même de stabilisation par l'enquête menée par le sujet qui est au centre de l'étude. Mais dans ce cas, comment le sujet peut-il être à la fois la cause perturbante (du fait de son atypie) et l'effet observable (caractère atypique de son comportement) ? De plus l'observation de la présence elle-même à l'instant t annihile l'idée même d'antériorité de la cause par rapport à l'effet. Ce préalable nous conduit à penser autrement la causalité, mais aussi la place des normes et leur construction en sociologie⁷³⁴.

Un phénomène inattendu, l'irruption d'une donnée contradictoire ou l'apparition d'une dynamique atypique sont au commencement des activités d'exploration et de recherche pour définir la situation. Centrer l'attention sur les épisodes de perturbation du cours habituel de l'activité permet de rendre compte des conditions qui font qu'« *un métier est aussi nécessairement un principe organisateur d'information et d'idées, de connaissance et de développement intellectuel* ⁷³⁵ ». Cette approche considère que le contexte est indéterminé et exige que l'agent s'engage dans une enquête pour le définir afin de pouvoir y intervenir. La mise en évidence des éléments considérés par le sujet et repérés par l'observateur permet de comprendre comment les valeurs s'inscrivent dans l'environnement auquel elles s'ajustent et

⁷³² Georges Canguilhem critique la normalité qui n'existe pas pour lui. Il introduit le concept de normativité, comme « *la capacité biologique de mettre en question les normes usuelles, à l'occasion de situations critiques* » « *L'homme normal c'est l'homme normatif, c'est l'être capable d'instituer de nouvelles normes* ». (Canguilhem G. (2013). *Le normal et le pathologique*. Paris : PUF. p87).

⁷³³ Pour Canguilhem, la fréquence définit le normal.

⁷³⁴ Ce qui rend nécessaire le changement de modèle pour l'anthropologie dont la causalité est plus attachée à la signification et à l'intentionnalité. Ce regard qui s'intéresse à l'homme dans sa singularité offre un intérêt dans la place de la norme proposée jusqu'à maintenant. Devenant un simple appui pour agir, elle n'est plus une instance régulatrice qui s'impose au sujet. Elle n'a pas de force en soi, c'est son activation par le sujet qui lui donne sa puissance régulatrice. En devenant un appui régulier dans l'action, la norme devient régulatrice de l'action du sujet. Elle donne de la valeur à l'action en même temps qu'elle prend de la valeur pour l'action et le sujet.

⁷³⁵ Dewey J. (2018). *Démocratie et éducation*. Paris : Colin, p402.

inscrivent en retour une éthique de l'action⁷³⁶. Les valeurs attribuées aux différents leviers qui constituent la situation concrétisent ce à quoi tiennent les professionnels : elles expriment une durée, une régularité et finalement une stabilité acquise à l'occasion d'enquêtes précédentes. La réitération de ces valorisations constitue dans le temps un ordre, que le sens commun dénomme « l'ordre des choses ». Or cet ordre est remis en question dans des situations problématiques.

Les types d'éléments différents mobilisés par le sujet et le chercheur rendent compte de la place des normes comme des règles implicites sous la forme d'appuis pour se rendre visible aux autres. Le sujet prend appui sur des indices qui « *sont les expressions visibles des appuis sociaux qui sont eux-mêmes extérieurs à la situation et qui sont constitués d'un ensemble de règles, de normes ou de conventions sur lesquelles les individus s'appuient pour manifester l'attitude attendue et exhiber les signes convenables* ⁷³⁷ ». Mais son action peut aussi être perturbée par un détail sans importance « *qui dans la toile de fond émerge ponctuellement distrayant l'individu de sa tâche* ⁷³⁸ ». La présence rend compte de cette disponibilité à l'élément saillant, que celui-ci reste au niveau d'un détail insignifiant ou constitue une perturbation majeure dans la définition de la situation. Par la quête des éléments à prendre en compte pour faire la situation à l'instant t, le sujet habite celle-ci en même temps qu'il la construit dans une tension entre le passé (son expérience), le présent (son action) et l'avenir (son intention).

Si le présent appartient à l'expérience du sujet, il n'est pas traité dans le recueil de données de la même façon. S'il s'agit de prélever les éléments dans la situation présente, ceux-ci peuvent, soit être rapportés à son expérience passée qui vient éclairer le présent, soit être rapportés à leur propre intérêt dans ce qui compte dans le présent du sujet. Etudier la présence revient à expliquer non seulement comment l'élément prend sens dans la situation au regard d'une codification antérieurement attribuée, mais aussi comment le sens de la situation qui se construit, donne à cet élément une signification et surtout une valeur normative a posteriori. Ce qui fonde l'intérêt des recherches sur la présence corporelle est, me semble-t-il, de comprendre la manière dont un élément devient signifiant pour le sujet⁷³⁹ car il a participé à donner du sens à une situation qui était ambiguë ou confuse au départ de l'action. C'est pourquoi la présence est le résultat visible du comportement du sujet, montrant une disponibilité d'agir et une disponibilité attentionnelle pour prendre appui sur des éléments de la situation non congruents pour lui a priori, mais dont le déroulé de son action donne sens après coup. Tout ce cadre

⁷³⁶ Olry P. & Froissart-Monet MT. (2017). « Valuation et corps de l'enquête », *Questions Vives*, 27, (en ligne).

⁷³⁷ Piette A. (2012). *De l'ontologie en anthropologie*. Paris : Berger International. p101.

⁷³⁸ Piette A. (2012). Ibid.

⁷³⁹ Comment il en fait l'expérience au présent pour se transformer en expérience vécue au passé. C'est cette force de l'habitude qui dotera l'élément d'une fonction d'indices pertinents pour clarifier ses actions futures.

théorique est cependant construit sur la détermination de ces éléments du contexte significatifs. Mais comment se déterminent ces éléments ?

Pour les personnes, le contexte est disponible dès le départ. Celles-ci reçoivent les éléments contextuels qui, par l'information qu'ils véhiculent, leur indiquent les différents paramètres constitutifs du contexte. L'observateur qui n'est pas dedans n'accède pas aux données contextuelles disponibles pour les participants. Il doit les reconstituer, soit dans la pratique en observant le lien d'usage entre le sujet et un objet, soit dans le discours produit sur la pratique en inférant le lien entre ce qui est perçu et non utilisé, et entre ce qui est non perçu, mais somme toute considéré par le sujet. Ces éléments deviennent des indices de contextualisation qui signalent aux protagonistes quels sont les éléments contextuels pertinents au regard de l'action (ou de son but) et quels sont aussi les changements opérés dans le contexte par leur prise en compte au cours de l'action (à travers les effets observables par le sujet et ou par le chercheur). C'est un effet de saillance qui interpelle le chercheur, en repérant l'élément qui ressort de l'arrière-fond de la situation pour devenir un appui signifiant. Pour y accéder, l'observateur part à la recherche de traces pour accéder à ces données contextuelles pertinentes⁷⁴⁰ dans l'action. L'intelligibilité de l'action repose sur des réalités agencées par le raisonnement non seulement du chercheur, mais des participants eux-mêmes à l'occasion des débats entre les saynètes⁷⁴¹. Ces traces⁷⁴² qui sont les preuves de l'agir deviennent des raisons qui rendent intelligibles la causalité. Ce qui fait trace chez le sujet ou pour le sujet n'est pas interprété de la même façon selon que l'on s'intéresse à son passé ou son présent. On quitte ainsi une sociologie de la signification sociale de l'acte lui-même qui donne sens à l'action (médiatise l'action comme pertinente) pour introduire une socialisation du sensible qui donne valeur aux appuis (médiation des valeurs).

La présence corporelle est introduite comme un savoir professionnel permettant la continuité de son action dans un environnement jugé instable et ambigu. Si la fluidité est une caractéristique de la présence, c'est d'abord parce que la présence « *exprime le flux immédiat et continu entre les situations, les instants et les séquences d'action (même contraires et*

⁷⁴⁰ Le rôle du chercheur dans la mise en évidence des éléments saillants qui assurent la production locale d'un ordre interactionnel toujours incertain. Mais qu'est-ce qui fait trace ? Quelle est la part du chercheur dans la constitution de ces traces et dans la mise en intrigue de celle-ci pour tracer ensuite une image du social ?

⁷⁴¹ C'est l'invisible de l'enquête menée pendant l'action par le sujet, qui inscrit la régularité des types d'appuis mobilisés en tant que procédure spécifique. L'originalité réside dans le protocole d'observation, à la fois collectif et scénarisé, lié au dispositif observé. La dimension scénique de l'environnement permet de rendre visible les effets gestuels de l'action sur les autres. C'est cet effet de présence qui est directement discuté par les co-acteurs de la situation en fonction d'un horizon d'attente du professionnel agissant.

⁷⁴² Parmi les traces recueillies, on peut citer les positions du corps dans l'espace, son orientation, la distance entre les corps... qui dessinent l'activité du sujet.

contradictoires), jalonnées ou non par des passages à vide et des temps faibles marqués par des variations d'intensité, des balances d'attention, mais aussi par la capacité à les oublier, à les mettre entre parenthèses ⁷⁴³». Cette caractéristique est donc attribuable au modèle qui sert d'interprétation des données et permet de comprendre la continuité de l'action ou au contraire les ruptures à partir de la fluidité de son action. Cependant, quand Piette⁷⁴⁴ parle de formes d'engagement, celles-ci se concentrent essentiellement sur la part de l'esprit du sujet qu'il étudie. C'est particulièrement visible quand il parle d'économie cognitive. Nos études ont montré que les formes de dégage­ment normatif peuvent aussi s'expliquer par une économie énergétique pour rester engagé dans des situations qui nécessitent un engagement physique important (s'agissant des élèves en surpoids). La difficulté à objectiver et à déterminer des variables spécifiquement corporelles pour mieux aborder la question de l'incorporation du social se retrouve s'agissant cette fois de penser l'incarnation des valeurs du collectif⁷⁴⁵.

Cette étude pointe une nouvelle fois dans les corps, la part du social. En s'intéressant cette fois à la gestuelle du professionnel dans le cadre de la communication non verbale de l'enseignant, c'est bien l'intelligibilité commune du sens de l'action adressée à autrui⁷⁴⁶ qui constitue ici l'enjeu actuel de mes recherches autour de la notion de présence corporelle. Le sens de l'action se situant dans la gestualité signifiante du professionnel, il s'agit moins de comprendre comment celui-ci a incorporé un éthos de classe, comment il a intériorisé les contraintes spatio-temporelles locales ou comment il interprète un rôle. Il s'agit de comprendre comment il incarne ces valeurs, donnant sens⁷⁴⁷ à sa motricité. Le but de la recherche est de rendre visible, dans l'agir du professionnel, les « êtres collectifs » qui participent à réguler l'action tout autant qu'à réguler la règle. En se référant aux règles ou aux normes en usage, les individus les font vivre et d'une certaine façon, les font être (dans la continuité de leur existence). En amenant l'idée d'êtres collectifs, Piette introduit la différence entre être présent et exister, comme des manières différentes d'être au monde⁷⁴⁸. La méthode montre donc l'existence de

⁷⁴³ Piette A. (2012). Ibid.

⁷⁴⁴ Piette propose une anthropologie existentielle qui s'inscrit dans le courant de l'anthropologie cognitive. Piette A. (2008). « L'anthropologie existentielle : présence, coprésence et leurs détails ». *Autrocom*, 4, 2, 131-138.

⁷⁴⁵ La difficulté d'accéder au corporel sans passer par le verbal est une limite à l'étude de l'intercorporeité qui semble pourtant être un axe intéressant de développement des études sur la présence corporelle. Le risque est ici de réduire l'action motrice à sa composante cognitive et de « psychologiser » l'interprétation.

⁷⁴⁶ C'est le caractère dissonant entre les deux perceptions qui permet de repérer l'effet structurant des leviers dans la clarification de la situation. Cette clarification ne relève pas seulement de la volonté du sujet. Elle nécessite d'être partagée par les personnes co-présentes à qui est adressée son action. Le but est donc de documenter le lien entre usage des leviers et valeurs attribuées collectivement. Les valeurs ne sont pas présumées, elles se construisent dans la complexité de leur interrelation, comme le maillage ou l'enchaînement des appuis.

⁷⁴⁷ Un sens n'est pas seulement symbolique. Il comprend la dimension éprouvée de la situation, au niveau sensible, affectif et émotionnel. Dans ce cas, c'est l'interprétation sociale de ce ressenti qui intéresse le chercheur.

⁷⁴⁸ La différence entre l'existence et la présence relève d'une discussion philosophique sur l'existence des

régularités, mais c'est l'interprétation du chercheur (accompagné ou non par le sujet lui-même) qui définit la présence de structures sociales, de systèmes de valeurs ou d'êtres collectifs pour comprendre ces régularités. Leur présence est réelle car visible dans des traces repérables dans les discours et qui ont un effet visible sur les pratiques des professionnels (dans des traces motrices observables). Mais cela ne donne en rien la preuve de l'existence réelle d'entité socialisatrice. Le social existe-t-il finalement en dehors des théories qui en rendent compte ?

Ainsi, les modèles théoriques employés infèrent le social dans les traces visibles sur le sujet, son comportement, ce qui fait situation ou sens pour lui. Quel que soit le modèle employé, le social se présente dans les savoirs professionnels sous deux formes : une visible et une invisible. La partie visible relève de l'observation d'un phénomène (ici le savoir) à partir de son effet sur le comportement, l'action, l'activité ou la motricité. La partie invisible relève d'une inférence, variable en fonction des cadres théoriques mobilisés qui positionne le savoir dans une forme de médiatisation/médiation entre le sujet et le social⁷⁴⁹. Dépassant l'opposition entre le sujet et l'environnement, pour deux manières différentes d'appréhender leur lien⁷⁵⁰, chaque modèle théorique définit cette relation de causalité sous la forme de l'apparence (le visible, l'objectivable, le mesurable, le dicible...) qui serait la manifestation d'un invisible. Cet invisible serait le social dont le sociologue construit une image pour la rendre intelligible et donc compréhensible. C'est pourquoi les modèles théoriques sont des représentations du monde et des individus qui donnent sens aux différentes formes de lien entre le sujet et son environnement (cf. tableau 8).

phénomènes. Les phénomènes observables par un sujet ou un instrument peuvent attester de leur présence. Pour autant, existe-t-il en soi, c'est-à-dire indépendamment de l'observateur ou de l'instrument qui en mesure l'effet ? Cette question nécessite d'être posée pour les savoirs, dont on peut repérer des effets sociaux réels c'est-à-dire tangibles, mais dont on suppose l'existence d'instances régularisatrices. L'usage métaphorique pour définir le social, comme un « espace de forces », comme « des mondes » signifiants participe à la production du sens social par une objectivation qui est d'abord une fabrique du social.

⁷⁴⁹ Médiatisation des rapports sociaux hiérarchisés, médiatisation d'une relation sociale organisée, médiation des rapports sociaux déposés par le temps, médiation des interactions sociales.

⁷⁵⁰ Objectivé/incorporé, subjectif/objectivé, extériorité/intériorité, affordance/effectivité.

Tableau 8 : les formes sociologiques du savoir et leur rapport au monde

Formes sociologiques du savoir	Effet de l'environnement sur un sujet peu actif dans le processus de qualification de la situation	Effet du sujet sur l'environnement de façon active dans le processus de qualification de la situation
Extériorisation/ intérieurisation du social	<p>Qualification Rôle explicatif des différences/ inégalités : <i>Incorporé et objectivé</i></p> <p>Effet de catégorisation Sous la forme de structures sociales pesantes rendues visibles par des effets d'homologie entre la répartition des propriétés sociales, des savoirs et des positions La catégorie fonde une causalité formelle</p> <p>Démarche analytique et regard nomologique Image d'un monde topologique sous la forme d'un espace orienté par des forces qui le structurent Risque d'essentialiser le social</p>	<p>Compétence Rôle compréhensif pour régler des conflits : <i>Déposé</i> dans les objets <i>employés</i></p> <p>Effet local Sous la forme de conventions comme systèmes de valeurs émergeant des disputes entre acteurs. Etayer et justifier l'action en valeurs.</p> <p>Les formes archétypiques constituent des rationalités d'une causalité finaliste Démarche systémique et regard toponymique Image du monde en cités différentes</p> <p>Risque de chosifier le social</p>
Construction/ activation du social	<p>Expérience Rôle explicatif dans l'efficacité de l'action : <i>Intériorisé</i> dans des traces mémorielles et <i>réactivé</i> par l'environnement Sous la forme des ressources et des contraintes mettant en évidence le caractère organisateur du contexte. Effet de cadrage du temps Le temps fonde une causalité efficiente, par l'intermédiaire de traces mémorielles Démarche constructiviste et regard chronologique (chronos) Image d'un monde schématique, réduisant la complexité à des éléments fixés par le temps Risque de réduire le social</p>	<p>Présence Rôle du geste dans la disponibilité d'agir : <i>Ancrage</i> dans l'environnement pour <i>incarner</i> les valeurs communes/une attitude Sous la forme d'enquête pour clarifier la situation mettant en évidence un ordre privilégié dans le déroulé du phénomène. Effet de saillance L'effectivité de l'environnement relève d'une causalité matérielle Démarche interactionniste et regard opportuniste de l'instant présent (Kairos) Image d'un monde liquide, où l'action théâtralisée doit être fluide</p> <p>Risque de mentaliser le social</p>

Toutes ces visions du monde social (sous la forme d'espace, de cités, de cadre ou d'être collectif) expliquent par des instances de socialisation différentes, comment le social fixe, stabilise, reproduit ou organise l'activité selon un ordre particulier. Elles offrent ainsi des possibilités différentes d'émancipation de l'individu par rapport à un savoir qui à la fois participe à fixer le social (c'est pour cela qu'il en est un indicateur) et en même temps offre une perspective dynamique pour le transformer ou s'en distancier.

4. Expliquer ou comprendre en sociologie

Le savoir fixe, mais il n'est pas fixe⁷⁵¹. Au regard des différentes formes étudiées, il ne semble pas fixer le social au même niveau. Ce qui laisse penser des formes d'institution du social à des niveaux différents (macro-méso-micro sociologique). Cependant, en se penchant sur la manière dont s'est réalisé le passage entre l'observation outillée d'un effet social et son interprétation sociologique, nous avons surtout repéré différentes manières de relier une cause sociologique à un effet social. L'effet social est certes repérable à des niveaux différents. A travers le passage de formes instituées à des formes incarnées, mon parcours peut laisser penser à un intérêt de plus en plus prononcé vers l'intime du professionnel. Nous avons défendu plutôt la thèse inverse, celle d'une mise en intrigue différente des régularités.

Nous allons revenir sur ces différentes manières de questionner le social dans le temps pour comprendre de quelles instances instituant, le savoir se fait-il le média ? Que médiatise-t-il ? En cherchant les causes de la fixation du comportement dans les régularités observées, la sociologie a pour ambition d'établir l'origine ou le fondement du social dans des déterminations ou des conditions de la régularité. Cette régularité se traduit, dans chaque cadre théorique, par une stabilité structurelle (reproduite grâce à l'habitus), une solidité argumentative (étayée par les objets), une réitération persistante au cours du temps (ressources mobilisées à chaque fois que les conditions sont favorables) ou une fluidité continue (intégrant la saillance des éléments). En expliquant par des causes sociales ces régularités à des niveaux différents du social, le sociologue (que je suis) a produit des instances instituant différentes : le groupe professionnel (en tant que catégorie qu'il mobilise), le territoire (en tant qu'effet localisé qu'il détermine), le temps (comme dépositaire) et le corps lui-même (en tant que marqueur). Il a fait des formes de savoir des médiateurs différents de ces formes d'institution révélant à son tour des instances de socialisation différentes⁷⁵².

⁷⁵¹ La qualification professionnelle évolue en fonction du type d'expertise reconnu dans le groupe professionnel. Les compétences changent selon les contextes locaux. L'expérience professionnelle acquise dans le passé n'a pas le même effet en fonction du moment. Et la présence est elle-même une fluctuation de l'engagement du sujet.

⁷⁵² Pour le structuralisme génétique ou la sociologie dispositionnaliste, les relations professionnelles participent à ce que Dubar appelle la socialisation secondaire. Cette socialisation qui consiste à reproduire un comportement en adéquation à un environnement « en y baignant » ou « par frottement » se différencie d'un regard pragmatique qui considère le social à un autre niveau. C'est l'individu qui le construit au fur et à mesure de son action. Le social n'existe pas en dehors des individus. La socialisation qui est un processus d'apprentissage aux formes sociales consiste à intérioriser les logiques sociales ou incarner les normes en vigueur pour rendre son action pertinente au regard des autres. Nous nous différencions de Muriel Darmon qui exclut de sa définition de la socialisation, la « *sociabilité comme façons de faire société et non d'être fait par la société* ». (Darmon M. (2006). *La socialisation*. Paris : Colin. p7). Si Darmon s'intéresse au processus et pas seulement au produit de la socialisation, elle prend cependant le parti d'une relation à sens unique de la société vers l'individu.

En mettant en évidence des régularités dont le sociologue s'empare pour les traiter en régulation sociale, il fait exister le social comme explication de ces régularités observables, en règles sociales explicables sous forme de modèles de société compréhensibles. Ces configurations ontologiques au sein desquelles s'organisent et prennent corps les interactions entre les hommes et leur environnement rendent compte de spécificités attribuées au savoir. Les différents cadres théoriques abordent ainsi les objets de savoir à partir de regards sur ce qui fait société (contexte/situation/environnement) : soit le sujet exprime le social, soit le social imprime sa marque sur le comportement. Quels que soient les modèles, le social dépasse la prise de conscience et la volonté du sujet. Il est produit ou déduit de l'activité collective, selon un rapport particulier au social introduit par le chercheur.

Exprimer par son comportement une réalité sociale est donc d'abord le produit de l'analyse du chercheur en tant qu'indicateur d'une codification du monde particulière. « *Si au sens le plus large, toute conduite humaine est sociale, en réalité, elle n'est saisie comme telle par la sociologie qu'en fonction d'un cadre de connaissance, véritable horizon d'interprétation dans lequel s'accomplit, souvent implicitement un classement* »⁷⁵³. L'ordre social⁷⁵⁴ apparaît dans une mise en intrigue singulière proposée par le chercheur. Celle-ci définit et place la norme de façon différente. Ainsi, la norme, se présente sous forme d'un comportement ou d'un savoir-faire déterminé à reproduire pour se conformer au groupe, sous forme de règles implicites à respecter pour que son activité soit acceptable selon la tradition, sous forme de systèmes de valeurs permettant de justifier son action en local ou encore sous forme de structures mentales privilégiant certains éléments de contexte cadrant l'action. Ainsi le savoir n'a pas seulement un effet visible, il a un effet normatif. La sociologie rend compte de cet effet car elle donne à voir, différemment selon les cadres théoriques, un sens à cet effet. Elle permet d'en discuter le sens.

En rendant visible les effets sociaux pour en montrer le construit social, la sociologie déconstruit comme allant de soi, des relations sociales. Ces relations traduisent des manières de penser le rapport au monde différent, sous forme imagée ou métaphorique pour désigner au-delà des régularités empiriques, un phénomène social⁷⁵⁵. Les sociologues « *font partie*

⁷⁵³ Martucelli D. (2002). *Grammaire de l'individu*. Paris : Gallimard. p16.

⁷⁵⁴ Le social existe à travers un ordre, c'est-à-dire son ordonnancement des actes, des personnes, des objets, des lieux, des statuts, des rôles...

⁷⁵⁵ La théorie est un système de représentation du monde (ou de rapport au monde) qui permet de comprendre le phénomène étudié sous la forme de déterminations différentes : image d'un monde professionnel qui s'inscrit dans la forme topologique d'un espace social hiérarchisé, image d'un monde de rationalité externe, une grammaire de l'action individuelle qui trouve dans des conditions sociales une pertinence faisant des capacités du sujet et/ou des

intégrante de la réalité ou si l'on préfère produisent des effets de réalité en créant une vision [sociologique] de la réalité qui contribue à créer la réalité qu'elle prétend décrire⁷⁵⁶ ».

Ce retour sur la manière dont j'ai pu mener mes études offre l'occasion de revenir sur la manière à la fois personnelle et collective de construire les différents modèles de savoir proposés en clarifiant certaines de leurs caractéristiques. Cette approche ontologique (ce que sont les choses) a permis de cerner la forme sociale des savoirs et ce que ces formes doivent aux contextes politiques et sociaux dans lesquels ils deviennent des problèmes sociaux, puis aux contextes de recherche dans lesquels ils deviennent des objets sociologiques. Ces différentes formes ontologiques du savoir professionnel trouvent aussi leur force instituante et leur pouvoir grâce aux cadres théoriques qui les fondent. Nous répondons ainsi à la part de ce que la sociologie fait au savoir.

Le retour épistémologique sur leur construction (comment on peut les connaître) donne également un éclairage sur la différence entre comprendre et expliquer qui divise la sociologie. En effet, si expliquer revient à connaître les causes agissantes, nous avons pu montrer que les quatre modèles offraient une explication des effets repérés à partir des quatre formes de causalité différentes (formelle, finaliste, efficiente et matérielle). Si comprendre signifie déterminer les effets, alors ici encore nos quatre modèles permettent de déterminer des effets du savoir différent rendant compréhensible et intelligible l'action du professionnel (analogique, systémique, constructiviste et interactionniste).

Si les formes de savoir rendent compte de manières de concevoir le social dans mes études, faisant des savoirs des indicateurs sociaux, à l'inverse, s'intéresser aux théories, qui donnent à voir (et rendent légitimes) ces formes de savoirs par leur utilité sociale reconnue, tend à dénaturer le rapport au monde tout en naturalisant finalement une image de celui-ci.

Tableau 9 : récapitulatif des modes de causalité

	Qualification	Compétence	Expérience	Présence
Explication causale	Causalité formelle	Causalité finaliste	Causalité efficiente	Causalité matérielle
Modèle de compréhension	Analogique	Systémique	Constructiviste	Interactionniste
Mise en intrigue du social	Espace de forces	Cités de sens	Plis déposés	Flux d'information

éléments du contexte des éléments favorables ou défavorables à l'action.

⁷⁵⁶ Champagne P. (1993). « La vision médiatique ». Dans Bourdieu P. *La misère du monde*, Paris : Seuil. p116.

Ainsi, nous venons de voir ce que la sociologie faisait au savoir professionnel, en leur attribuant certaines caractéristiques et en leur donnant un rôle social. Mais nous pouvons aussi poser la question inverse et nous demander ce que les études sur le savoir professionnels font à la sociologie. Elles participent à valider une vision du social. Elles font du travail de modélisation un effet de réel, ce faisant elles tendent à essentialiser, chosifier, schématiser, séquentialiser les régularités observées en régulations sociales en oubliant une partie du travail du chercheur⁷⁵⁷ opéré au cours de chaque recherche. C'est ce que la dernière partie s'attachera à développer. Après avoir repéré au cours des différentes enquêtes les choix réalisés (dans la construction du projet, dans l'utilisation d'un cadre théorique et dans les méthodologies employés) et les conséquences sur les résultats obtenus, la partie suivante portera la réflexion sur les raisons qui ont présidé à ces choix et qui marquent la spécificité de mon travail.

⁷⁵⁷ Travail qui consiste souvent à rejeter, laisser de côté, oublier, ne pas repérer ou réduire.

Partie 3

La posture de témoin en sociologie

« Si la BATI était comme ça tout le temps, moi je serais le premier à applaudir. Vous savez comme moi qu'ils sortent souvent du cadre » (Daniel Volber). « Mais je n'incarne pas la BATI. Je suis un homme qui fait de son mieux... là où il est ». (Capitaine Sylvain Bernard) « Pour moi, vous avez l'air d'un homme qui est très bien. Laissez-moi trinquer à votre humanité ». (Daniel Volber)⁷⁵⁸.

Cette partie sera consacrée à la place du chercheur dans la construction et la validation des savoirs professionnels par la sociologie. Comment celui-ci participe-t-il à la production scientifique⁷⁵⁹ ? En revenant sur les manières dont j'ai utilisé les cadres théoriques et méthodologiques pour construire mes objets d'études, il a été possible de situer en partie ma participation dans la caractérisation des formes de savoir. En rester là supposerait une posture relativiste de la sociologie, dont les résultats ne dépendraient que du point de vue des auteurs. Ce dernier chapitre, en mettant en évidence le rôle de témoin, rend aussi compte de ma contribution à la sociologie et aux problématiques du moment partagées par les acteurs sociaux dont les sociologues font partie. Comme le souligne François Hartog, le témoin est l'opérateur indispensable du jeu social⁷⁶⁰. Comment le sociologue témoigne-t-il finalement du social ?

Didier Fassin⁷⁶¹ donne du témoin trois figures (testis, superstes et auctor). Testis, c'est celui qui témoigne en tiers. Il ne participe pas directement à la situation, mais rend compte, de la façon la plus objective possible, de ce qui se passe sous ses yeux. A travers les évolutions du savoir professionnel et des enjeux sociaux, le sociologue, en observateur de son temps, donne à voir une évolution du social. Mais est-il réellement un témoin neutre ? Comme le dit Georges Balandier, c'est un témoin actif : « *Toute œuvre savante recèle au moins une part*

⁷⁵⁸Extrait de l'épisode 3 de la série belge d'anticipation « Transferts » créée par Claude Scasso et Patrick Benedek de 2017 faisant dialoguer Daniel Volber (Sébastien Chassagne) chef du PDL, défenseur des personnes « transférées » avec Sylvain Bernard (Arieh Wothalter) policier en charge de lutter contre les transferts de personnalités, mais lui-même transféré, d'où sa position ambiguë au sein de la BATI, institution policière créée pour arrêter les transférés qui sont considérés comme potentiellement dangereux. Cette part d'humanité que lui reconnaît son adversaire est rendue visible par un engagement distancié au rôle que lui impose son statut au sein de l'institution professionnelle, mais qui est aussi liée à sa double position (à la fois du côté des transférés qu'il tait et du côté de ceux qu'il pourchasse). L'humanité représente ici la part d'indépendance, de liberté et de compréhension que peut avoir le policier dans l'exécution de sa mission. Elle semble cependant liée à sa double position : du côté des chasseurs et des chassés.

⁷⁵⁹ Nombreux sont les sociologues qui ont montré ce que la problématisation scientifique doit à leur auteur. Par exemple, Bourdieu P., Chamboredon J-C. & Passeron J-C. (1968), *Le métier de sociologue : Préalables épistémologiques*. Paris : Mouton de Gruyter.

⁷⁶⁰ Hartog F. (2017), « La présence du témoin », *L'Homme*, 223-224, 169-184.

⁷⁶¹ Fassin D. (2010). *La raison humanitaire : une histoire morale du temps présent*. Paris : Seuil.

autobiographique involontaire ; on y est présent alors que l'on croyait s'en être exclu et tenu à distance »⁷⁶². Se pose alors la question des usages et des effets du témoignage lui-même. Ainsi en refaisant le fil de cette histoire personnelle, mon témoignage révèle une posture autant vectrice des évolutions (superstes⁷⁶³) et des cadres mobilisés (testis⁷⁶⁴) qu'acteur (auctor) de ces évolutions montrant la part personnelle de ma contribution⁷⁶⁵. Ce regard particulier fait de ma position, un témoin privilégié, mais un témoin partial.

Ce retour sur les trente dernières années a permis de revenir sur différentes manières de faire de la sociologie au cours des enquêtes. En cherchant à déconstruire le social inscrit dans les formes de savoir étudiées, ce retour problématisé sur mon itinéraire en tant que sociologue rend compte d'abord, dans son aspect chronologique, de l'inscription de mes recherches dans les problématiques du moment, c'est-à-dire les problématiques partagées par d'autres chercheurs à la même période. Ce faisant ainsi témoins des évolution sociales, mes études sur les savoirs professionnels s'inscrivent dans la continuité d'une sociologie du travail, faisant de ce secteur de la sociologie, un terrain propice à l'étude des évolutions de la société. Mais à y regarder de plus près, ne peut-on pas aussi ici inverser la logique et observer comment ces regards, nourris par différents cadres théoriques, participent finalement aussi à la fabrique de ces évolutions sociales. En donnant à la sociologie un rôle dans la production de la réalité, nous participons à produire collectivement des effets de réalité, notamment sur la manière dont la société évolue⁷⁶⁶.

Cette partie reviendra sur ma posture de témoin. D'abord témoin d'une évolution des questions sociales. Mes problématiques centrées sur les savoirs professionnels montrent une transformation de la relation emploi-formation révélatrice d'enjeux sociaux variant selon les moments de l'enquête. Nous montrerons que ces enjeux sociaux émergent en même temps que se développent les différents domaines scientifiques. Cette partie soulignera ainsi ma position d'auteur, influencé notamment par les questions de formation. L'intérêt porté aux différentes

⁷⁶² Balandier G. (2003). *Civilisés, dit-on*. Paris : PUF, p 300.

⁷⁶³ Victime au sens de cible du social. Le sociologue n'est pas en dehors du jeu social qu'il décrit, même lorsqu'il étudie un espace professionnel dont il semble éloigné. Il véhicule un point de vue sur le social. Il porte également un regard sur cet espace qui oriente son observation. Observant une situation particulière qu'il a choisi d'observer avec des outils qu'il a défini comme pertinent pour répondre aux questions qui l'intéressent à un moment donné, il est enfin porteur des enjeux qu'il s'attache à objectiver.

⁷⁶⁴ Il est un témoin non neutre des cadres théoriques mobilisés. En prenant le parti de les mobiliser d'une façon personnelle, le sociologue traduit et peut-être trahit en quelque sorte les regards initiaux. Mais c'est aussi le moyen de les dépersonnaliser et de renforcer la valeur « universelle » de ces théories.

⁷⁶⁵ Bouilloud J. (2009). *Devenir sociologue : Histoires de vie et choix théoriques*. Toulouse : Érès.

⁷⁶⁶ La société, est-elle vraiment plus individualiste, plus conflictuelle, plus incertaine, plus fluctuante aujourd'hui ?

formes de savoir qui constituent des questions dans l'air du temps donne à ces questions un intérêt social partagé, à défaut d'une définition commune.

Enfin nous essayerons d'esquisser les caractéristiques d'une sociologie émancipatrice qui pourrait témoigner d'une posture souhaitée d'acteur⁷⁶⁷. En étudiant la socialisation et l'institutionnalisation à partir de modélisations différentes du savoir, cette dernière étape tentera de cerner mon projet sociologique. Entre expliquer et comprendre différemment les entours de notre action, ma réflexion sur les normes incite à me penser moins en rebelle militant, qu'en éducateur émancipateur.

1. La relation emploi-formation

Au cours de notre parcours de recherche, nous nous sommes moins intéressés au travail lui-même qu'à sa relation avec la formation. En effet, si nos premiers travaux se sont inscrits dans une étude sur l'emploi (i.e. sur l'analyse des postes de travail) c'était plus en vue de rationaliser la formation que de comprendre le monde du travail pour lui-même. Mes études sur l'insertion professionnelle se sont en effet attachées à l'emploi pour piloter les formations⁷⁶⁸. Nos études plus récentes observent la relation inverse. En étudiant plutôt l'expérience et la présence des professionnels au regard de dispositifs de formation à la présence corporelle⁷⁶⁹ ou à l'inclusion scolaire⁷⁷⁰, c'est plutôt l'employabilité (i.e. sur les capacités du sujet à s'insérer professionnellement⁷⁷¹) que l'emploi qui nous intéresse aujourd'hui. A cette inversion, s'ajoute une diversité des objets étudiés (secteur d'emploi⁷⁷², de la situation de travail⁷⁷³, de l'activité⁷⁷⁴

⁷⁶⁷ Contrairement à Luc Boltanski dont je partage en revanche son projet en sociologie, je ne pense pas qu'il puisse exister une sociologie de l'émancipation (Boltanski L. (2009). *De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation*. Paris : Gallimard). Pour moi, l'émancipation est un usage particulier de la sociologie et non un de ses objets. On peut cependant parler d'une sociologie émancipatrice au même titre qu'on parle d'une sociologie critique par exemple.

⁷⁶⁸ Marsault C. (2002). « L'enseignement du second degré ». Camy J. *L'emploi sportif en France, situation et tendances d'évolution*. AFRAPS- Runopes, 311-318.

⁷⁶⁹ Marsault C. & Lefevre L. (2022). « La présence corporelle des enseignants, un savoir professionnel à construire par le théâtre-forum ». *Recherches et éducations*. (en ligne).

⁷⁷⁰ Lefèvre L. & Marsault C. (2018). « Le besoin éducatif particulier, un moment d'exception pédagogique : regards croisés des enseignants du premier et du second degré ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 81, 173-183.

⁷⁷¹ L'étude que je mène aujourd'hui porte sur les appuis mobilisés pour incarner les « valeurs de la république » attendues dans l'épreuve d'oral 3 du capeps externe depuis 2022.

⁷⁷² Professionnaliser signifie transformer le métier en profession par l'introduction d'une certification à l'entrée, instituant une rationalisation du secteur des emplois. Le professionnel est celui qui a une certification.

⁷⁷³ Professionnaliser signifie différencier ce qui relève, dans la situation, du travail professionnel. La relation de subordination du salarié institue des exigences normatives qui orientent le regard porté à la pratique. Le professionnel se différencie de l'amateur.

⁷⁷⁴ Professionnaliser signifie offrir une maîtrise de la situation en toutes circonstances. Le professionnel se différencie du novice par l'expérience vécue de situations différentes.

ou du geste⁷⁷⁵) qui nous conduit à penser la professionnalisation de façon différente.

Les formes du savoir professionnel étudiées sont les témoins des questions sociales du monde du travail, mais aussi du monde de la formation, montrant un lien différent entre ces deux mondes. En éclairant la compréhension de cette relation à partir d'un processus d'institution différent, elles deviennent des indicateurs de changement de la société. Mais surtout mes études introduisent des formes de rationalités de la pratique professionnelle, donnant un sens différent au processus de socialisation.

Dans cette partie, nous reviendrons d'abord sur les études portant sur la qualification. Mes premières analyses au début des années 90 se sont intéressées à l'insertion professionnelle des étudiants. Elles ont débuté au moment de la professionnalisation du secteur sport. En approfondissant comment la qualification professionnelle s'inscrit dans cette relation emploi-formation, la qualification interroge le processus de professionnalisation des métiers par l'institution d'un droit d'entrée à partir d'une profession déjà constituée (l'enseignement de l'EPS) ou en voie de constitution (éducateur sportif).

Le tournant éthique de mon travail s'introduit ensuite dans les savoirs professionnels à partir de la compétence. Quittant l'insertion professionnelle pour regarder l'activité de travail, c'est la professionnalisation du travailleur qui devient, au tournant du siècle, l'enjeu de mes études. Lorsque tenu de prendre en compte les spécificités locales, le professionnel, qu'il soit éducateur ou enseignant, devient décisionnaire et plus seulement un simple applicateur de consignes ou de techniques. La question éthique met au centre l'importance du local comme un construit.

Nous verrons que la relation emploi-formation s'inversera après 2010 lorsque, étudiant les effets de l'expérience passée dans les mises en œuvre de dispositifs, nous concluons à une institutionnalisation par le bas. C'est l'activité même du professionnel qui devient le centre d'intérêt d'une professionnalisation qui s'inscrit dans un temps de formation spécifique. Le retour sur l'expérience acquise antérieurement (en formation initiale pour les enseignants ou dans le cadre d'un emploi précédent pour les éducateurs) permet de comprendre les différentes manières de penser et de faire.

Enfin nous montrerons que mes études plus récentes s'inscrivent dans un renouvellement de la réflexion sur la formation, mettant en cause l'existence de deux entités séparées que constitueraient la formation et l'emploi, faisant de l'exercice professionnel l'enjeu

⁷⁷⁵ Professionnaliser signifie doter la personne de gestes reconnaissables permettant de l'identifier en tant que professionnel. Agir en professionnel se caractérise par exemple par la fluidité de son action.

même d'une formation. Il s'agit de concevoir la socialisation moins comme le produit d'un passé que comme le processus même de l'interaction sociale. La professionnalité s'inscrit dans la motricité du professionnel. Etudiant deux dispositifs de formation à la présence corporelle (de l'enseignant et du danseur), la formation devient le centre de mes études pour comprendre comment s'instituent, dans le sens donné aux gestes, les normes professionnelles à incarner.

1.1. La qualification, un objet d'étude pour l'insertion des étudiants en STAPS

La relation emploi-formation est d'abord entendue comme l'étude de l'emploi pour proposer une offre de formation correspondant à des types clairement identifiables⁷⁷⁶. L'emploi qui se diversifie et se transforme depuis la fin des trente glorieuses en France nécessite une adaptation de la formation qui est également en pleine réforme. Dans les années 90, il se définit encore en termes de postes occupés. Il se décrit par les fonctions et les tâches à réaliser par le travailleur dans la continuité d'une sociologie du travail qui s'est développée pour étudier et accompagner l'industrialisation⁷⁷⁷ de la France depuis les années 50. Même s'il existe déjà des métiers encadrés par des diplômes d'état dans le domaine du sport de loisirs (comme certains moniteurs, de ski par exemple), de nouveaux métiers apparaissent dans une société des loisirs en pleine expansion. Cette relation emploi-formation est ainsi d'abord comprise comme l'étude des emplois existant pour en déduire, à partir des tâches à réaliser, une formation afin de pourvoir un secteur économique en développement. Elle a pour ambition de rendre l'insertion professionnelle plus efficace, entendue ici en adéquation aux profils de postes exigés. L'emploi dans le domaine du sport étant en plein développement⁷⁷⁸, mais surtout l'augmentation des étudiants en STAPS nécessitant la recherche de nouveaux débouchés professionnels conduisent les chercheurs de ce nouveau secteur à investir dans l'étude de ces métiers pour les transformer en profession reconnue⁷⁷⁹. La question de l'emploi sportif avec le développement de la filière STAPS vient nourrir la question sociale du travail sportif⁷⁸⁰. Les années 90 marquent un

⁷⁷⁶ De nombreux sociologues participent à cette entreprise à la même époque. Augustin J-P. (2003). *Le sport et ses métiers : nouvelles pratiques et enjeux d'une professionnalisation*. Paris : la découverte ; Bernardeau-Moreau D. & Collinet C. (2009), *Les éducateurs sportifs en France depuis 1945. Questions sur la professionnalisation*, Rennes : Presses universitaires de Rennes. Le Roux N. & Camy J. (2002). *L'emploi sportif en France : situation et tendances d'évolution*. Montpellier : AFRAPS – RUNOPES. Ma participation au dernier ouvrage mettait en évidence des niches d'emploi potentiel pour des étudiants pour ajuster les formations en STAPS.

⁷⁷⁷ Le travail sociologique souligne l'automatisation des process de fabrication et étudie leur impact sur le travail humain dans la continuité de Georges Friedman.

⁷⁷⁸ Terral P. (2009) « Les sciences du sport et la question de la professionnalisation. Controverses autour de l'utilité des savoirs », *Sciences de la société*, 77, 108-121.

⁷⁷⁹ La profession recouvre les formes de savoirs nécessaires pour que le groupe professionnel soit reconnu de manière institutionnelle et bénéficie donc de la puissance publique pour protéger celui-ci.

⁷⁸⁰ Lima L. & Mossé P. (2010), *Le Sport comme métier ? Les STAPS des études à l'emploi*, Paris : Octarès Éditions.

moment où rétrospectivement se constituent de nouveaux champs de recherche⁷⁸¹, notamment en sociologie du sport qui seront d'abord influencés par le modèle Bourdieusien dominant dans les STAPS en constitution⁷⁸².

La professionnalisation de ce secteur met d'abord en évidence l'émergence de métiers à partir de l'étude d'organisations structurées (structures associatives ou commerciales proposant des activités sportives de loisirs, vente d'objets sportif, syndicats et convention collective). La segmentation du marché de l'emploi sportif⁷⁸³ se trouve confortée par une diversification de filières de formation qui voit dans la justification de formes de savoir et de savoir-faire spécialisés, une raison à la diversité des emplois⁷⁸⁴. Ce premier regard sur la relation emploi-formation montre combien la qualification est une forme de savoir issue de modèles sociétaux caractéristiques des traditions industrielles et éducatives où la formation est déduite des besoins économiques et de l'évolution des formes d'emploi⁷⁸⁵.

Mes travaux sur la qualification s'inscrivent dans ce premier enjeu social et positionne dans un premier temps la question dans un modèle fonctionnaliste des professions. Ce modèle est centré sur l'importance d'une corporation qui comporte un ensemble de savoir, de savoir-faire, un vocabulaire spécifique dans une culture à maîtriser pour l'intégrer⁷⁸⁶. Cette définition de la profession offre un champ de recherche dans lequel mes premières études s'inscrivent, à savoir repérer, à partir des activités et des règles en vigueur, les normes spécifiques de la profession⁷⁸⁷. Ces premières études essentiellement réalisées sur le modèle bourdieusien offrent une rationalisation du secteur qui conduit à une gestion plus structurée et institutionnalisée des

⁷⁸¹ Cécile Collinet signale un développement des laboratoires de recherche en STAPS à partir des années 1990 (Collinet C. (2003). *La recherche en STAPS*. Paris : PUF).

⁷⁸² La recherche en sociologie du sport se développe après l'institution d'un doctorat STAPS et d'un CNU 74^{ème} STAPS en 1983. Les premiers travaux sur l'emploi sportif des années 90 s'inscrivent dans la continuité d'une sociologie du sport des années 80 d'obédience bourdieusienne (Collinet C. (2002). « Le sport dans la sociologie française ». *L'Année sociologique*, 52, 2, 269-295).

⁷⁸³ Ces études s'inscrivent dans une sociologie des groupes professionnels qui étudient les spécificités professionnelles à partir des caractéristiques des métiers. (Demazière D. & Gadéa C. (2009). *Sociologie des groupes professionnels : Acquis récents et nouveaux défis* : Paris : La Découverte).

⁷⁸⁴ L'emploi sportif se diversifie d'abord au regard des structures employeuses qui sont aussi autant de terrain d'études pour les sociologues du sport.

⁷⁸⁵ La formation relève d'une planification en amont des besoins économiques pour en déduire une offre de formation adaptée au marché de l'emploi. Ce marché qui se développe et se transforme conduit à multiplier les études sur ce secteur d'emploi, transformant des métiers en profession reconnues par l'instauration de diplômes correspondant. La professionnalisation de ce secteur d'emploi fait alors l'objet d'études à son tour.

⁷⁸⁶ La profession se définit dans les années 90 par une culture spécifique attachée à un espace relativement autonome (Terrenoire J-P. (1991). « Sociologie de l'éthique professionnelle. Contribution à la réflexion théorique ». *Sociétés contemporaines*, 7, 7-33).

⁷⁸⁷ Le qualificatif de profession se rattache, dans la tradition de la sociologie de la profession, à un savoir théorisé, de type scientifique acquis à l'occasion d'études alors que les petits métiers ne nécessitent pas ce type de savoir (Champy F. (2009). *La sociologie des professions*. Paris : PUF).

organisations⁷⁸⁸ et des acteurs qui les composent. Ce changement de regard porté aux professions par l'intermédiaire de groupes identifiés renouvelle, cependant, le modèle fonctionnaliste des professions centrés sur la culture professionnelle, en les constituant en espaces sociaux identifiables⁷⁸⁹. Ce regard sur la professionnalisation comme espace professionnel se retrouve également dans les études sur l'enseignement⁷⁹⁰.

Utilisé comme modèle d'analyse sociologique dominant, le structuralisme génétique bourdieusien présente un regard particulier sur les évolutions du marché de l'emploi. L'emploi sportif offre en retour un nouveau terrain d'analyse du social et de l'évolution de la société, mais une société qui, bien que se présentant sous de nouvelles formes techniques nécessitant de nouveaux savoirs, peut se comprendre à partir de sa structuration⁷⁹¹. Cette structuration de l'emploi sportif à partir des savoirs spécialisés nécessaires à chaque activité sportive offre un regard particulier sur la professionnalisation. En étudiant l'insertion professionnelle à partir d'un modèle sociologique structuraliste, c'est finalement une forme de rationalisation du lien emploi-formation qui est proposée, permettant à la fois de comprendre et de justifier une formation qui se diversifie pour mieux répondre à des emplois présentés sous la forme d'espace d'investissement de savoirs différenciés et évolutifs dans leur forme⁷⁹².

Catherine Paradeise présente une modélisation de ce rapport. Elle met en évidence des logiques professionnelles en fonction de l'état d'avancement de leur processus de professionnalisation, le niveau de professionnalisation étant défini par le niveau de reconnaissance étatique du diplôme pour accéder à l'emploi. Validé par une certification, cet ensemble de savoir, de savoir-faire et de savoir être reconnu permet de s'insérer dans la profession. La qualification oriente cette relation d'un emploi qui pilote la formation. En travaillant sur des espaces professionnels dont l'état de professionnalisation différait, nous avons contribué à entériner cette modélisation qui place la certification au centre de la profession.

⁷⁸⁸ Chantelat P. (2001). *La professionnalisation des organisations sportives, nouveaux enjeux, nouveaux débats*. Paris : L'Harmattan.

⁷⁸⁹ Nos travaux montreront que, partant des savoirs, il est difficile de discerner un espace aux frontières identifiables. Les espaces professionnels analysés à partir d'une causalité axiologique permettent de définir des enjeux spécifiques, mais pour ceux qui sont pris dans le jeu et qui donc adhèrent aux règles du jeu.

⁷⁹⁰ Lang V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris : PUF.

⁷⁹¹ Le secteur sportif est traversé par des enjeux socio-culturels et politiques qui structurent et organisent cet espace social (Gasparini W. (2003). « Le sport associatif ». *Agora débats/jeunesses*, 33, Sports et intégration sociale. 20-29).

⁷⁹² Elle offre un nouveau champ d'investigation du social comme autant de lieux où les enjeux sociaux se reproduisent tant à l'intérieur de chaque profession devenu un espace à part entière qu'à l'extérieur lorsqu'il s'agit de se différencier d'autres professions déjà établies. On trouve un bon exemple dans la création d'un nouveau métier celui d'éducateur en santé. (Chantelat P. & Perrin C. (2009). « Les éducateurs médico-sportifs : une activité émergente, inscrite dans le monde médical ». Dans Demazière D. *Sociologie des groupes professionnels : Acquis récents et nouveaux défis*. Paris: La Découverte. 252-262).

Les formes de savoirs constituent ainsi un enjeu dans la définition du groupe professionnel, souligné en particulier dans les recherches en sociologie des professions depuis Parsons⁷⁹³. Pour Dubar et Tripier⁷⁹⁴, la nature du savoir professionnel définit des types de profession selon un degré de professionnalisation du secteur d'emploi. La qualification devient un élément incontournable du processus de professionnalisation des emplois⁷⁹⁵ et participe à la sectorialisation des métiers.

En utilisant un modèle de sociologie générale comme analyseur du monde du travail, mes travaux entérinent une continuité entre monde social et monde du travail⁷⁹⁶, ce dernier reproduisant les logiques structurantes du premier, en est un indicateur tout désigné. Souvent utilisé comme variable sociale, la profession indique à la fois un statut, un niveau de qualification et une position sociale⁷⁹⁷. La qualification reprend ainsi les caractéristiques introduites par Maurice⁷⁹⁸. Le lien emploi-profession-formation présuppose par conséquent un monde institué sous la forme de structures identifiables qui tendent à se reproduire⁷⁹⁹.

Ainsi les études sur la qualification professionnelle à partir de l'analyse des métiers exercés permettent d'inscrire les tâches⁸⁰⁰ de façon institutionnelle et/ou de façon symbolique dans un poste de travail⁸⁰¹. Ce dernier participe à caractériser socialement l'emploi, et de fait

⁷⁹³Parsons T. (1939). « The Professions and Social Structure ». *Social Forces*, 17, 4, 457-467.

⁷⁹⁴Dubar C. & Tripier P. (1998). *Sociologie des professions*. Paris : Colin

⁷⁹⁵ C'est d'ailleurs aussi ce que nous pouvions conclure à l'époque en ayant étudié trois secteurs d'emploi différents caractérisés par trois niveaux de professionnalisation différents. En référence à Paradeise, nous montrions la contribution de la qualification à la fermeture du marché de l'emploi, qui définit la forme la plus aboutie de la profession si on se réfère à Andrew Abbott dans le système des professions (Abbott A (1988). *The Système of Professions*. Chicago-London : The University of Chicago Press). Ce dernier avouera par la suite qu'il a pensé les professions de façon plus essentialiste qu'elles ne le sont dans son système, en reconnaissant la fragilité de leur construction. (Abbott A. (1999). « Écologies liées: à propos du système des profession », Dans Menger P-M. *Les Professions et leurs sociologies: Modèles théoriques, catégorisations, évolutions*. Paris : Editions de la maison des sciences de l'homme. 29-60).

⁷⁹⁶ Globalement, ces travaux montrent, à partir ou à travers le monde du travail, que le monde social pèse sur le comportement ou l'action du travailleur, mais aussi sur son entrée et son devenir professionnel.

⁷⁹⁷ Ce raccourci entre le statut social et le statut professionnel présuppose une homogénéité de position de tous les membres d'un groupe social, ce que notre étude vient contredire. La profession d'enseignant d'EPS intègre des populations aux origines sociales différentes et aux trajectoires professionnelles diverses et ne comporte pas plus d'homogénéité dans sa conception de l'éducation, du sport et plus généralement du monde.

⁷⁹⁸ Maurice M. (1986). « La qualification comme rapport social : à propos de la qualification comme mise en forme du travail ». Dans Salais D. & Thévenot L. *Le travail : marchés, règles conventions*. Paris : Economica, 179-192.

⁷⁹⁹ Il s'agit moins d'une stratification que d'une structuration du monde social que propose le modèle Bourdieusien lorsqu'il parle d'homologie structurelle entre les différents espaces étudiés.

⁸⁰⁰ La tâche est ici employée comme l'ensemble des buts et des procédures prescrites, répondant à des performances et aux normes exigées par l'employeur, mais dépendant aussi de l'environnement physique et humain pour sa réalisation.

⁸⁰¹ On retrouve un regard semblable chez Jean Daniel Reynaud (Reynaud J-D. (1987). « Qualification et marché du travail », *Sociologie du travail*, 1, 86-109). L'emploi est une place dans un système. Le diplôme permet l'interchangeabilité du travailleur par rapport à un ensemble de tâche. L'organisation interne est liée à des

son occupant. En retour, les propriétés sociales des occupants du poste participent également à doter l'emploi et le poste d'une valeur sociale qui le situe dans l'espace professionnel et qui situe la profession dans un espace des professions. Elles révéleront pourtant non seulement des manières différentes de faire le métier, mais aussi des décalages entre l'institué (ce que le diplôme sanctionne) et la réalité du métier. Comme le souligne à cette époque Gérard Malglaive⁸⁰², les travaux sur les savoirs pratiques montrent le caractère fortement contextualisé des savoirs qui présentent un écart avec la standardisation produite par la qualification.

1.2. La compétence : un retour vers des savoirs pratiques

Souvent réduite à des savoirs théoriques qui se distingueraient des savoirs pratiques, la qualification fait l'objet de critiques soulignant l'écart entre les savoirs acquis en formation initiale et leur application à l'occasion de l'exercice du métier. Cet écart est amplifié dans un contexte professionnel évolutif. De plus, la qualification réduite à un modèle d'application de savoirs théorisés ayant leur propre logique (notamment universitaire) voit son hégémonie remise en cause par la montée en puissance de la compétence pour qualifier le travail du professionnel in situ⁸⁰³. La professionnalisation envahit ainsi l'enseignement universitaire qui se doit d'être plus proche de la réalité de l'emploi. Il s'agit ainsi de professionnaliser les diplômes pour permettre une meilleure insertion des étudiants⁸⁰⁴. Ce sera l'occasion de différencier les savoirs pour s'insérer et les savoirs pour pratiquer⁸⁰⁵.

Du côté de la formation, ce savoir professionnel ne peut s'acquérir qu'en contexte, d'où la priorité faite aux stages professionnels⁸⁰⁶. Claude Dubar⁸⁰⁷ en proposant de différencier deux formes de socialisation met en évidence un nouveau sens au processus de professionnalisation. Il ne s'agit plus seulement de professionnaliser une activité à partir d'un métier ou d'une

interactions produisant des règles implicites.

⁸⁰² Malglaive G. (1990). *Enseigner à des adultes : travail et pédagogie*. Paris : PUF.

⁸⁰³ Pour Stroobants le système éducatif vise la formation par l'acquisition de savoirs s'oppose au monde du travail focalisé sur l'acquisition de savoir-faire (Stroobants M. (2005). *Sociologie du travail*. Paris : A. Colin).

⁸⁰⁴ Dans ce mouvement, il est possible de penser que c'est à la formation de s'aligner à l'emploi. Pourtant, les enquêtes d'insertion étudient les débouchés des diplômés à partir de l'insertion de leurs étudiants. Par exemple, Knobé S., Pichot L. & Benoit A. (2020). « L'insertion professionnelle au prisme des relations entre parcours de formation et emplois. Le cas des diplômé.e.s de la faculté des sciences du sport de Strasbourg (2010-2014) ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, 49, 4, 559-674.

⁸⁰⁵ Terral P. (2007). *La construction sociale des formations STAPS : tensions et coordinations autour des savoirs à produire et diffuser*, Rapport pour l'ONMAS (Office National des Métiers et de l'Animation Sportive).

⁸⁰⁶ Tardif M. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : les éditions logiques.

⁸⁰⁷ Dubar C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : A. Colin.

occupation, mais de professionnaliser la personne⁸⁰⁸. Ce changement de modèles d'analyse dans l'entreprise s'observe également dans le monde scolaire⁸⁰⁹. Cette division du travail de formation en entités différentes de socialisation recoupe des temps de formation distincts dans des lieux différents. La division du travail de formation (en une formation initiale, théorique et générale et une formation professionnelle spécifique, contextuelle du métier) reproduit une division des formes de savoirs en particulier dans un contexte où la prescription des tâches à faire est de moins en moins précise et produit des situations diversement définies localement. La professionnalisation des formations devient un moyen de développer des compétences⁸¹⁰.

Le tournant éthique fait également son apparition⁸¹¹ dans la professionnalité des enseignants amenés à devoir gérer des dilemmes moraux. La compétence professionnelle en s'intéressant à la manière dont le professionnel agit permettra le développement d'un nouveau champ de recherche : la didactique professionnelle⁸¹². Celle-ci permet à des savoir-faire ou des connaissances tacites d'être explicités et transformés en savoirs d'action⁸¹³, et reconnus ainsi comme compétence professionnelle. Ces études produisant une description précise du travail offrent une base à une didactique professionnelle⁸¹⁴. L'activité professionnelle constitue un savoir implicite (curriculum caché⁸¹⁵) qu'il s'agit de mettre en évidence. L'analyse de l'activité permet d'identifier la « structure conceptuelle » des situations de travail et les compétences professionnelles à l'œuvre⁸¹⁶. Cette fois, c'est le lien entre compétence et situation de travail qui sera étudié.

⁸⁰⁸ Pour Dubar, l'identité professionnelle vient parfaire l'identité sociale, à travers la socialisation. La professionnalisation ne se réalise complètement qu'une fois recrutée, en se frottant aux conditions professionnelles réelles. Elle suppose bien une différence entre un temps de formation initiale (pour intégrer les savoirs conformes au groupe professionnel) et un temps d'adaptation de la part du professionnel aux conditions locales pour devenir compétent.

⁸⁰⁹ Ropé F. & Tanguy L. (1994). *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris : L'harmattan.

⁸¹⁰ Wittorski R. (2012). « La professionnalisation de l'offre de formation universitaire : Quelques spécificités ». *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28, 1, 2-11.

⁸¹¹ Tardif M., & Lessard C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Laval : Presses Université Laval.

⁸¹² Vergnaud G. (2005). « Les tensions à l'œuvre dans le modèle social du professionnalisme », dans Sorel M. & Wittorski R., *La professionnalisation en actes et en questions*, Paris : L'harmattan, 135-140.

⁸¹³ Barbier J.-M. & Galatanu O. (2004). *Les savoirs d'action : une mise en mots des compétences ?* Paris : L'Harmattan.

⁸¹⁴ Elle fera alors l'objet d'une critique d'une « didactisation de la société ». La didactisation de l'activité professionnelle devient fait de civilisation, celui de mettre en formation toute pratique par la nécessaire théorisation de sa pratique.

⁸¹⁵ Pastré P., Mayen P. & Vergnaud G. (2006). « La didactique professionnelle ». *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.

⁸¹⁶ « Une situation professionnelle possède une structure conceptuelle qui en fait à la fois quelque chose de compréhensible et de transformable rationnellement ». (Pastré P. (2006). « Que devient la didactisation ? » Dans De Bouillier-Oudot M-H & Lenoir Y. *Savoirs professionnels et curriculum de formation*. Québec : Presse universitaire de Laval. p322).

La relation emploi-formation trouve ainsi un renouvellement des objets de recherche, faisant suite à une critique du rapport théorie-pratique⁸¹⁷. Le savoir professionnel quitte la logique d'application sur le terrain des principes appris en formation, pour revenir au contexte professionnel à partir d'une formation professionnelle in situ. Cette fois, c'est du côté de la formation que le processus de professionnalisation se centrera : la formation doit devenir professionnelle, au sens où elle doit se rapprocher des situations de travail. L'opposition qualification/compétence ne sanctionne pas seulement deux types de savoirs, mais deux façons de penser leur fonction sociale. Le regard ne portera plus sur la conformité aux normes professionnelles d'un groupe de référence, mais sur l'adéquation entre l'action du sujet et son contexte d'exercice. Le débat quitte peu à peu le terrain des revendications collectives de type statutaire⁸¹⁸ pour s'intéresser à des formes de « compromis social, daté et contextualisé »⁸¹⁹. Le modèle de la compétence s'inscrit cependant dans celui d'une conception de l'entreprise (et plus généralement d'un lieu de travail) comme instance de socialisation qui assure la mobilisation des salariés et la maîtrise des critères de reconnaissance d'une identité d'entreprise ou locale pour la reconnaissance sociale⁸²⁰. Les études sur la compétence s'intéressent moins aux relations entre le sujet et son groupe professionnel, relation gérée au niveau institutionnel et politique, et défendu par les conventions collectives. Elles étudieront les relations entre les travailleurs eux-mêmes dans un mode d'organisation du travail qui évolue et transforme les relations hiérarchiques au travail avec les nouvelles formes de management introduites dans les années 90 en particulier à l'école sous la forme de gestion par projet⁸²¹.

Pour les organisations employeuses, la professionnalisation du travailleur est un moyen de développer la flexibilité et l'efficacité des structures dans un monde professionnel qui devient incertain⁸²². La professionnalisation touche autant le niveau de l'organisation professionnelle⁸²³, l'acteur que son activité selon que la recherche s'intéresse à l'un ou l'autre

⁸¹⁷ Le savoir institué (théorisé) retrouve de son intérêt en sciences de l'éducation. Cet écart au sens pratique, vécu négativement comme des savoirs peu applicables dans les années 90 changera de finalité. Le savoir pratique est orienté vers l'amélioration de l'efficacité alors que la théorie vise une distance à la pratique permettant d'en comprendre les enjeux sociaux et politiques. (Raymond D. & Lenoir Y. (1998). « Enseignants de métier et formation initiale : une problématique divergente et complexe » dans Raymond D. & Lenoir Y. *Enseignants de métier et formation initiale. Des changements dans les rapports de formation à l'enseignement*, Bruxelles : De Boeck Université. 47-102).

⁸¹⁸ Les principales critiques de ce glissement de terminologie portent d'ailleurs sur la mise en cause, directe ou indirecte des anciens systèmes de classification, issus de la négociation collective.

⁸¹⁹ Campinos M. & Marry C. (1986). « De l'utilisation d'un concept empirique : la qualification. Quel rapport à la formation ? » Dans Tanguy L. *L'introuvable relation formation emploi*. Paris : La documentation française.

⁸²⁰ Dubar C. (1992). « Formes identitaires et socialisation professionnelle ». *Revue Française de sociologie*, 23, 4, 505-530.

⁸²¹ C'est dans ce cadre que nous avons étudié le fonctionnement des équipes pédagogiques en EPS.

⁸²² On retrouve la qualification du milieu incertain dans la pratique enseignante. (Perrenoud P. (2001). Op cit).

⁸²³ Wittorski R. (2005). *Formation, travail et professionnalisation*, Paris : L'harmattan.

des versants du travail⁸²⁴. Les travaux sur la compétence intègrent dès lors l'analyse de l'activité du travailleur, mais au regard de sa situation de travail⁸²⁵.

La compétence porte sur un nouveau critère d'évaluation⁸²⁶ du travailleur qui ne relève pas tant de connaissances techniques ou théoriques que des qualités personnelles et relationnelles. Outre que le professionnel doit maîtriser les savoirs pour être intégré au sein d'une profession, il doit aussi avoir intériorisé les normes locales de fonctionnement, grâce à un processus de socialisation secondaire⁸²⁷. Cette maîtrise des règles sociales implicites et locales introduite dans un premier temps au sein des organisations par l'idée de culture professionnelle (notamment du côté de la culture d'entreprise), fera l'objet aussi de recherches portant sur la mise en exergue de logiques d'action locales avec le développement de la sociologie des organisations.

Cette évolution se repère également dans mes travaux lorsque, m'intéressant moins aux compétences techniques et didactiques des enseignants et des éducateurs, j'ai développé plutôt un intérêt pour la compétence éthique. Ce tournant éthique des savoirs met en évidence l'ambiguïté des situations de travail, d'abord des salariés des associations sportives, confrontés à la logique du bénévolat. En effet, accompagné par les politiques d'aide à l'emploi, le milieu sportif devient de plus en plus professionnel, posant un problème éthique de confrontation entre valeurs (notamment bénévolat/salariat)⁸²⁸. Mes travaux montreront une variété des conditions locales de définition de l'emploi des éducateurs sportifs laissant plus ou moins d'autonomie au salarié. Dans le domaine de l'enseignement, le fonctionnement par projet conduit également les personnels à devoir s'ajuster aux spécificités locales à partir des années 90. La réforme de l'enseignement nécessite un professionnel capable d'un retour réflexif sur sa pratique pour la rendre adéquate à la situation. Le modèle des conventions aborde son autonomie de décision à partir des justifications que le professionnel est désormais tenu d'apporter. Il se prête bien à la

⁸²⁴ Bourdoncle R. (2000). « Professionnalisation, formes et dispositifs ». *Recherche & formation* 35, 117-132. Ici professionnaliser, c'est se rapprocher de la situation professionnelle elle-même.

⁸²⁵ Ughetto P. (2018). *Les nouvelles sociologies du travail. Introduction à la sociologie de l'activité*, Louvain-la-Neuve : De Boeck.

⁸²⁶ Auburn S. & Orofiamma S. (1991). *Les compétences de troisième type*. Rapport de recherche, Paris : CFF-CNAM, Multig.

⁸²⁷ On retrouve cet intérêt pour valider, autrement que par la formation initiale diplômante et de façon individualisée, l'expérience accumulée dans la pratique à travers la loi de modernisation sociale de janvier 2000, notamment dans son volet VAE (Validation des acquis de l'expérience). La VAE ne valide pas l'expérience vécue, mais tente de reconnaître, dans la théorisation de celle-ci par le salarié lui-même, les éléments valorisés par les formations elles-mêmes. (Chakroun, B. (2009). *La Validation des Acquis de l'Expérience. Une situation de développement. Doctorat en sciences de l'éducation*, Université de Bourgogne).

⁸²⁸ Falcoz M. & Walter E. (2009). « L'emploi dans le sport associatif et fédéral. Un état de la question ». *STAPS*, 83, 43-54.

construction locale de l'activité professionnelle qui permet au professionnel non pas de s'insérer, mais de perdurer dans l'emploi. La variété des manières de traduire les commandes politiques dans des dispositifs particuliers montre comment les logiques des acteurs orientent différemment la mise en œuvre du projet en important leurs pratiques et leurs valeurs.

Moins centrées sur les causes que sur la justification des actes, le modèle théorique des conventions se développe à la marge du modèle Bourdieusien dominant en STAPS⁸²⁹. L'économie des grandeurs s'est également développée dans les travaux en sciences de l'éducation⁸³⁰. L'étude des compétences devient l'occasion d'orienter le regard sur les savoirs utilisés dans le quotidien des tâches. Elle interroge différemment les normes et leurs sources.

Ainsi notre travail sur la dimension éthique éclaire finalement la compétence comme la capacité du professionnel à construire un environnement (plutôt qu'à le subir passivement) en lien avec ses compétences pour les faire reconnaître aux yeux des autres. Cette mise en ordre de la situation de la part du professionnel pour justifier son action par une rationalisation de l'environnement dépend de systèmes de valeurs différents auquel il fait appel pour étayer son action. Faire de l'analyse de la situation, une compétence professionnelle relève ainsi de l'expérience in situ. Cette expérience a été d'abord comprise comme un temps nécessaire au salarié et à son employeur pour développer une confiance autour de valeurs partagées, permettant de définir en local comment se construit la relation salariale. La compétence se présente comme le résultat de l'expérience professionnelle sous la forme socialisation⁸³¹.

Mes études s'intéresseront désormais à comment fonctionne un praticien en activité⁸³². Le modèle des conventions a permis de comprendre la fragilité des accords. En mettant en avant les divergences de points de vue, les interprétations et les usages des professionnels, ce modèle met au centre de l'analyse, non seulement les liens sociaux pour rendre compte de situations qui sont pour les professionnels des épreuves de clarification, mais aussi l'incertitude dans laquelle se trouvent les personnes dans leur activité professionnelle⁸³³. Ces moments de

⁸²⁹ Notons que Pascal Duret, Luc Boltanski ou Nathalie Heinich ont commencé avec le modèle Bourdieusien.

⁸³⁰ Derouet J-L. (1992). *École et justice : de l'égalité des chances aux compromis locaux ?* Paris : Métailié.

⁸³¹ Moreau D. (2003). *La construction de l'éthique professionnelle des enseignants au cours de la formation et de leur entrée dans le métier. La genèse d'une éthique appliquée à l'éducation*. Doctorat, Université de Nantes.

⁸³² L'entrée par l'activité du professionnel pour penser la formation se retrouve dans d'autres cadres théoriques au même moment (Clot Y. (2000). *La formation par l'analyse du travail : pour une troisième voie*. Dans Maggi B. *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*, Paris : PUF 133-156 ; Astier P. (2005). « Analyser le travail en vue de la formation ». *Les Cahiers d'étude du CUEPP*, 56, 7-19).

⁸³³ Dubet F. & Martucelli D. (1996). *À l'école : sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil.

clarification supposent un contexte de travail instable⁸³⁴, mais surtout ambigu⁸³⁵. Ainsi, mes travaux sur la compétence éthique mettent en évidence une représentation de la société plus incertaine, nécessitant une flexibilité des entreprises et des professionnels. En enjoignant les professionnels à s'adapter aux conditions locales de travail⁸³⁶, les politiques visant à encadrer et développer l'emploi reconnaissent sa précarité, conduisant à donner à la société, une image d'instabilité⁸³⁷ dont l'individu doit s'adapter également⁸³⁸. Ainsi à la fragilité de l'emploi correspond une instabilité de la société que vient démontrer les différents travaux sur l'analyse des situations de travail, situations étudiées à partir de situations problématiques. Le professionnel, ne pouvant plus compter seulement sur ses savoir-faire automatisés dans des routines est désormais astreint à étudier la situation pour pouvoir agir.

1.3. L'expérience professionnelle : un moment de formation à part entière

La formation prend le pas sur l'emploi, dans un renouvellement de la relation théorie-pratique, où la pratique n'est plus la simple application d'une théorie. Elle nécessite une réflexion théorique⁸³⁹. En renversant la logique de la théorie à la pratique, la formation propose de partir de la pratique professionnelle pour construire une théorisation par le sujet lui-même qui devient l'objet de la professionnalité. Cet aspect se retrouve étudié autour de la figure du praticien réflexif⁸⁴⁰ chez les enseignants. « *La réflexivité est la capacité d'un praticien de prendre sa propre pratique comme objet de réflexion, voire de théorisation* »⁸⁴¹. La professionnalité de l'enseignant a été profondément modifiée par l'image d'un praticien qui se construit par son retour d'expérience⁸⁴². L'expérience professionnelle s'inscrit à son tour dans

⁸³⁴ Le modèle d'un travail stable et identique tout au long de sa carrière est remis en cause par les données économiques. Les conditions de travail et d'emploi exigent dorénavant de la part du salarié une flexibilité, d'abord pour répondre à de nouvelles tâches qui lui incombent au sein d'une entreprise, ensuite pour répondre à des changements d'emploi auxquels il devra faire face pour répondre aux crises économiques.

⁸³⁵ L'ambiguïté du travail nécessite de la part du travailleur une clarification de celui-ci. Elle peut conduire à des conflits lorsque le travail se réalise de manière collective. C'est le cas lorsqu'il s'agit d'étudier comment une équipe pédagogique en EPS prend en compte une injonction ministérielle.

⁸³⁶ Il s'agit de s'adapter aux imprévus du métier, aux « incidents » dans la leçon (Barrère A. (2002). « Un nouvel âge du désordre scolaire : les enseignants face aux incidents ». *Déviance et société*, 1, 26, 3-19).

⁸³⁷ L'instabilité du marché explique la transformation des carrières professionnelles. (Monchatre S. (2007). « Des carrières aux parcours... en passant par la compétence », *Sociologie du travail*, 49, 4, 514-530).

⁸³⁸ Erhenberg A. (1995). *L'individu incertain*. Paris : Calmann Levy.

⁸³⁹ Altet M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.

⁸⁴⁰ Schön D.A. (1994). *Le Praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions Logiques.

⁸⁴¹ Perrenoud P. (2001). « Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance ». Dans Lhez P., Millet D. & Séguier B. *Alternance et complexité en formation. Éducation, Santé, Travail social*, Paris : Éditions Seli Arslan, 10-27.

⁸⁴² Tardif M., Borgès C. & Malo A. (2012). *Le virage réflexif en éducation : Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

l'opposition entre les savoirs théoriques et pratiques⁸⁴³. Inscrite en parallèle des enseignements théoriques à l'occasion de stage en alternance, elle devient l'objet de recherches spécifiques⁸⁴⁴ intégrant la théorisation dans le processus de professionnalisation⁸⁴⁵. Cette évolution semble s'inscrire, comme le suggère Margueritte Altet, dans la transformation de la formation des enseignants avec la création des IUFM⁸⁴⁶. La professionnalisation des enseignants distingue les savoirs issus de la recherche facilitant un travail de réflexion du professionnel⁸⁴⁷ et les savoirs d'action utiles au professionnel⁸⁴⁸. La formation en alternance n'est cependant pas spécifique à la formation des enseignants. Des problématiques identiques sur le lien entre formation et pratique professionnelle se retrouvent dans les études sur les éducateurs sportifs⁸⁴⁹. Elles font apparaître à l'identique la nécessité de la part du professionnel de penser son action à partir d'une analyse concrète de la situation.

L'idée d'un retour réflexif sur l'expérience vécue marque un tournant sur l'activité professionnelle. Elle s'inscrit dans une modernité sociale faisant de la réflexivité de l'individu une de ses caractéristiques⁸⁵⁰. La production de savoirs révèle l'autonomisation du sujet car il permet à celui-ci d'intérioriser cognitivement la complexité de son environnement⁸⁵¹. La rationalisation de l'action professionnelle passe par la réflexion. Mais celle-ci porte d'abord sur la manière de définir la situation de manière pertinente. Or la pertinence de l'action varie selon la façon dont la situation se définit. Elle dépend de l'expérience passée du sujet, que ce soit dans le domaine scolaire avec la situation des élèves à BEP ou dans le domaine du sport-santé avec l'investissement différencié des éducateurs sportifs. Dans les deux cas, elle montre des différences en fonction de leur attachement institutionnel.

Georges Vergnaud⁸⁵² souligne également la tension entre diplôme et expérience. Il

⁸⁴³ Barbier J-M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.

⁸⁴⁴ Altet M. (2009). « Professionnalisation et formation des enseignants par la recherche dans les IUFM : Avancées et questions vives », *Recherche/formation des enseignants*, Rennes : Presses universitaires de Rennes.

⁸⁴⁵ Fernagu-Oudet S. (2010). Alternances et professionnalisation. *Dossier des Sciences de l'Éducation* 24, 83-95.

⁸⁴⁶ Altet M. (2010). « Deux décennies de formation des enseignants dans les IUFM : un processus de formation professionnalisante en héritage », *Recherches en éducation*, 8 (en ligne).

⁸⁴⁷ Perrenoud P. (2004). « Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation », *Éducation permanente*, 160, (en ligne).

⁸⁴⁸ Perrenoud P., Altet M., Lessard C. & Paquay L. (2008). *Conflit de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoir d'expérience*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Université.

⁸⁴⁹ Zeitler A. (2000). « Apprendre à enseigner par une formation en alternance : le cas des étudiants-éducateurs sportifs en voile ». *Recherche & Formation*, 34, 113-135.

⁸⁵⁰ La réflexivité est une forme de compétence du sujet qui examine en permanence son activité et celles des autres qui l'entourent. (Giddens A. (1994). *Les conséquences de la modernité*. Paris : L'Harmattan)

⁸⁵¹ Lerbet G. (1993). *Approche systémique et production de savoir*. Paris : L'Harmattan.

⁸⁵² Vergnaud G. (2005). « Les tensions à l'œuvre dans le modèle social du professionnalisme », dans Sorel M. & Wittorski R. *La professionnalisation en actes et en questions*. Paris : L'Harmattan, 135-140.

identifie celle opposant le familier et le nouveau : le professionnel n'est pas seulement celui qui connaît les situations habituelles de travail, c'est aussi celui qui s'adapte aux situations nouvelles. Pour cela, il doit être capable d'analyser sa pratique⁸⁵³, mais aussi la situation pour en saisir la part de nouveauté. Si l'expérience permet de stabiliser la situation et l'action pertinente, la variété des expériences devient nécessaire pour développer une adaptabilité du professionnel⁸⁵⁴. Parcours professionnels⁸⁵⁵, dispositifs encourageant la réflexivité⁸⁵⁶ sont autant de sujets de recherche qui montrent que l'expérience professionnelle mérite d'être étudiée. L'expérience renverse la logique précédente en s'intéressant à la formation au sens large⁸⁵⁷ pour comprendre son impact sur le travail⁸⁵⁸, et plus largement sur l'employabilité du futur professionnel. Elle est constituée d'une dimension technique recouvrant la maîtrise de savoir-faire, mais surtout d'une dimension sociale portant sur la capacité de l'individu à s'intégrer dans le milieu, par l'appropriation d'un langage, de réflexes professionnels ou de codes informels de comportement⁸⁵⁹. La professionnalisation de l'individu s'oriente vers l'attention qu'il porte à son environnement⁸⁶⁰. L'observation de l'expert en situation devient un incontournable de la formation professionnelle⁸⁶¹. Elle nécessite un accompagnement⁸⁶² pour permettre d'orienter le regard du novice sur les éléments importants à retenir pour construire une situation qui ne va plus de soi. La situation devient professionnelle à travers la construction d'un regard du professionnel porté sur certains éléments qui feront la situation, en

⁸⁵³ Altet M. (2001). « L'analyse de pratiques, une démarche de formation professionnalisante ? » *Recherche et formation*, n° 35, INRP (en ligne).

⁸⁵⁴ Mayen P. (2007). « Passer du principe d'alternance à l'usage de l'expérience en situation de travail comme moyen de formation et de professionnalisation ». *Raisons éducatives*, 11, 83-100.

⁸⁵⁵ Goigoux R., Ria L. & Toczek-Capelle M-C. (2009). *Les parcours de formation des enseignants débutants*, Clermont-Ferrand, Presses Universitaires Blaise Pascal.

⁸⁵⁶ Perrenoud P. (2001). « Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance ». Dans B. Lhez B., Millet D. & Séguier P. *Alternance et complexité en formation. Education - Santé - Travail social*. Paris : Editions Seli Arslan.

⁸⁵⁷ Les effets de la formation sont étudiés à partir de la formation initiale ou continue ou de leur relation (Vinson M. & Dugal J-P (2011). « De la formation continue à la formation initiale : observation du didactique et effets de formation », *STAPS*, 91, 1, 63-76).

⁸⁵⁸ Desjardins J., Richard É., Paquay L. & Perrenoud P. (2013). *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances*. Perspectives en éducation et formation. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

⁸⁵⁹ Mallet L. & Vernières M. (1981), « L'expérience professionnelle dans les modes de gestion de la main d'œuvre », *Travail et emploi*, 9, 65-74.

⁸⁶⁰ Rey B. (2006). « Les compétences professionnelles et le curriculum : des réalités inconciliables ? » dans Lenoir Y. & Bouillier-Oudot MH. *Savoirs professionnels et curriculum de formation*. Québec : Presses de l'université Laval. p91.

⁸⁶¹ Les recherches s'orientent sur l'observation et l'accompagnement à l'observation en stage. Quant à la formation, elle propose les mises en situation professionnelles sous la forme de stage qui différencie l'observation et la pratique accompagnée, comme deux étapes de la formation, la première qui permet de repérer chez les experts les éléments de la pratique professionnelle en situation, la deuxième de vivre la pratique professionnelle directement, mais avec un accompagnement.

⁸⁶² Cet accompagnement devient objet de recherche (Perez-Roux T. (2007). « Accompagnement des enseignants en formation initiale. Le point de vue des formés sur la relation tuteur-stagiaire ». *Recherche et formation*, 55, 31, 135-50).

tant que situation professionnelle. Le développement des études sur l'expérience professionnelle fait appel à une comparaison entre novice et experts, entérinant la pratique des experts comme celle pertinente pour le milieu professionnel⁸⁶³. En façonnant la situation de manière professionnelle, c'est-à-dire comme les experts de la profession, le professionnel novice peut agir de façon pertinente. La pertinence dépend donc du regard porté par le professionnel. Elle est supposée être indépendante du sujet et relever d'un accord partagé au sein du milieu professionnel. Nous avons montré que, dans la pratique, cette logique est inversée. Le professionnel cherche, dans l'environnement, les éléments permettant de justifier a posteriori son action. Il « voit la situation » en fonction de ce qu'il est capable de faire pour y répondre. La situation n'est pas définie a priori, elle dépend des ressources mobilisables par le sujet⁸⁶⁴. Ainsi l'action est reconnue comme pertinente quand elle correspond à une construction de la situation étayée par certains objets, objets considérés comme valables par le collectif considéré⁸⁶⁵. Ce qu'offrent les situations d'observation et de pratique accompagné, c'est d'intérioriser les objets et leur validité pour construire la situation de façon professionnelle, c'est-à-dire conforme aux valeurs en cours dans la profession. Ici la professionnalisation renvoie au passage du débutant à l'expert dans le partage d'une culture professionnelle qui a pour ambition de regarder la situation de façon commune par un partage d'expérience, qui est avant tout un partage de repères pour agir.

L'intérêt des recherches ne se focalise plus sur tant sur l'individu que sur la relation individu-organisation de la situation à partir de l'étude des cadres de pensée. Ainsi le regard porté à l'activité du professionnel s'intéressera au cadre organisant son action, notamment à partir de l'attention portée à certains éléments de son environnement, durant sa formation. C'est dans ce type d'interrogation que nous avons réfléchi à la manière dont les enseignants du premier et du second degré pensent l'adaptation de leur pédagogie aux élèves à besoin éducatif

⁸⁶³ Est-elle pour autant pertinente pour former les novices ? C'est la question que se pose François Tochon (Tochon F.V. (1989). « Peut-on former les enseignants novices à la réflexion des experts ? ». *Recherche & Formation*, 5, *Les professions de l'éducation : recherches et pratiques en formation*. 25-38).

⁸⁶⁴ Au cours de la recherche, ce qui constitue une ressource est, en réalité, déduite de l'action elle-même une fois réalisée. Elle constitue une ressource par le fait même que l'élément a été mobilisé dans la réalisation de l'activité. Les études qui analysent l'activité du professionnel en termes de contraintes et de ressources ne rendent pas compte de l'ensemble des ressources mobilisables a priori. La clinique de l'activité offre sur cette question des perspectives intéressantes pour ouvrir à la conscience du sujet d'autres possibilités de développement de son activité professionnelle. En revanche, elle ne permet pas de penser différemment la situation en fonction de caractéristiques singulières, atypiques qui sortent de l'ordinaire de l'activité professionnelle.

⁸⁶⁵ La validité des objets mobilisés pour étayer les choix relève d'un passé commun à l'ensemble de l'équipe pédagogique. La situation ne préside pas tant à l'action, qu'elle en est déduite a posteriori pour en rendre compte. C'est d'ailleurs dans cette optique que se réalisent les recherches sur l'action située. Celles-ci reconstruisent, sous la forme de préoccupations typiques, des formes de rationalité de la pratique qui expliquent les actions des enseignants. (Bucheton D. & Soulé Y. (2009), « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique*, 3-3, 29-48).

particulier⁸⁶⁶. La professionnalité s'inscrit dans le regard du professionnel⁸⁶⁷, celui-ci donne sens à son action pour en rendre raison. Cette raison est fidèle aux attentes professionnelles intégrées au cours de l'expérience. Ce renouvellement d'intérêt portant sur les dispositifs de formation des enseignants doit sans doute aussi à ma position institutionnelle nouvelle, quittant les STAPS pour l'IUFM en 2003.

Ainsi les études en didactique professionnelle et dans le cadre de l'action située ont permis de décrire la pratique professionnelle en étudiant l'expertise en action. Pour autant, la critique porte sur un savoir d'expérience qui passe du statut de modalité existentielle pour les experts à celui d'objets à apprendre pour le novice dans le cadre d'une formation. En prenant l'expert comme modèle d'un savoir pour les débutants⁸⁶⁸, celui-ci perd cette façon d'être professionnel, vécu de l'intérieur. C'est pourquoi les travaux sur l'expérience professionnelle s'orientent désormais sur l'expérience vécue des débutants⁸⁶⁹ en s'intéressant aux préoccupations qui les touchent directement dans les premières années de leur activité professionnelle⁸⁷⁰. Mes travaux à partir du modèle de l'acteur social-historique offrent l'intérêt de penser l'expérience comme mode de rationalité de la situation particulière permettant de définir la situation⁸⁷¹ afin de diminuer son ambiguïté. Que ce soit dans l'enseignement⁸⁷² ou dans le milieu associatif⁸⁷³, l'insertion professionnelle prend une définition différente de l'entrée dans l'emploi. Il s'agit de penser l'insertion au cours des premières années du professionnel, en vue de stabiliser l'emploi. L'enjeu de la formation professionnelle évolue au regard de ces travaux. Il ne s'agit plus de normaliser le comportement du travailleur de façon

⁸⁶⁶ En comparant deux populations d'enseignants face à une situation de prises en charge d'élèves à BEP, c'est bien l'effet d'une expérience professionnelle construite différemment qui explique les manières de penser l'action et rétrospectivement de penser le besoin éducatif de façon différente. La formation offre une grille de lecture de cet élève, transformant son besoin singulier en problème éducatif pouvant être pris en charge par l'enseignant.

⁸⁶⁷ Kohn R. (1997). « Regarder/Écouter un monde qui change : l'observation dans la formation initiale des enseignants ». *Recherche & formation* 26, 1, 131-66.

⁸⁶⁸ Visioli J., Petiot O. & Ria L. (2016). « L'activité d'enseignants experts en Education Physique et Sportive : une étude de cas sur les formes, les fonctions et la pertinence des communications non verbales en situation ». *eJRIEPS*, 37, 80-120.

⁸⁶⁹ Ria L. (2009), « De l'analyse de l'activité des enseignants débutants en milieu difficile à la conception de dispositifs de formation ». Dans M. Durand M. & Filliettaz L. *Travail et formation des adultes*, Paris : PUF, 217-244.

⁸⁷⁰ Ria L. & Durand M. (2013). Les préoccupations et la tonalité émotionnelle des enseignants débutants lors de leurs premières expériences en classe. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 5, 11-123 ; Saujat F. (2004). Spécificités de l'activité d'enseignants débutants et « genres de l'activité professorale ». *Polifonia*, 8, 67-9.

⁸⁷¹ Que ce soit dans le milieu enseignant où l'expérience du professionnel explique les manières de mettre en oeuvre les injonctions ministérielles (besoins éducatif particulier ou définir une APSA d'établissement) ou dans le milieu associatif pour répondre à de nouvelles politiques sportives (en termes de sport-santé par exemple).

⁸⁷² Guibert P., Lazuech G. & Rimbart F. (2008). *Enseignants débutants : « Faire ses classes »*. L'insertion professionnelle des professeurs du second degré. Rennes : PUR.

⁸⁷³ Knobé S., Pichot L. & Benoit A. (2020). « L'insertion professionnelle au prisme des relations entre parcours de formation et emploi. Le cas des diplômés de la faculté des sciences du sport de Strasbourg (2010-2014) ». *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 49, 4. 559-674.

standardisée. La formation s'attache à accélérer le temps nécessaire à l'expérience professionnelle en pré-organisant la caractérisation de la situation pour le novice, grâce à des repères communs. Finalement si l'importance de l'expérience est soulignée dans la formation professionnelle par les travaux de recherche, deux approches différentes semblent y répondre. L'une par les prédispositions à l'action (ressources ou dispositions) prend appui sur un modèle de socialisation primaire et/ou secondaire. L'autre, en lui donnant la possibilité d'un vécu de l'expérience dans l'action, passe par la construction réflexive de son agir. La formation ayant pour ambition de normaliser ou plutôt de renormaliser⁸⁷⁴ le futur professionnel.

1.4. La présence corporelle : un nouvel objet d'enseignement ?

Un nouveau tournant des recherches en sciences de l'éducation ajoute, à cette dimension attentionnelle de la professionnalité, les dimensions affective et émotionnelle. La faculté à tirer parti de l'expérience n'est pas qu'un attribut cognitif⁸⁷⁵. « *L'émotion n'est pas seulement un objet de réflexion, mais fait partie du processus même de réflexion* »⁸⁷⁶. Pour Caroline Letor, la « *réflexion sur les émotions (...) participe à l'autonomie professionnelle de l'enseignant et à sa professionnalité* ». Les émotions⁸⁷⁷ font partie intégrante de la professionnalité des enseignants⁸⁷⁸, mais aussi des éducateurs sportifs⁸⁷⁹. Notre étude sur la présence corporelle prend en compte cette dimension à partir de la satisfaction professionnelle de l'enseignant comme d'autres travaux⁸⁸⁰. Être professionnel ne consiste plus seulement à maîtriser ses émotions (pour les dissimuler), mais à les comprendre comme moteur de l'action. Ces travaux soulignent l'existence d'un régime émotionnel et existentiel de la profession qui doit être vécu pour constituer une expérience. Pour Luc Ria et Jérôme Visioli, les émotions ressenties par l'enseignant constituent ainsi un bon indicateur du niveau de développement de l'activité professionnelle⁸⁸¹. Elles participent dorénavant à la construction de la professionnalité des

⁸⁷⁴ Lussi Borer V. & Muller A. (2014). « Exploiter le potentiel des processus de renormalisation en formation à l'enseignement ». *Activités*, 11, 11-2. (en ligne).

⁸⁷⁵ Déjà la psycho-phénoménologie a mis en évidence des aspects procéduraux de l'activité qui relèvent de la conscience préflexive, mettant à jour des savoirs implicites de l'action ancrés corporellement.

⁸⁷⁶ Letor C. (2006). « Reconnaissance des compétences émotionnelles comme compétences professionnelles : le cas des enseignants. Analyse des représentations sociales d'acteurs pédagogiques ». *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, 53, (en ligne).

⁸⁷⁷ Ayme S., Ferrand C. & Cogérino G. (2011). « Comportements déviants des élèves et émotion de colère des enseignants en EPS ». *Carrefour de l'éducation*, 32, 2, 221-235.

⁸⁷⁸ Ria L. & Chaliès S. (2003). « Dynamique émotionnelle et activité : le cas des enseignants débutants ». *Recherche et formation*, 42, 7-19.

⁸⁷⁹ Paret K. & Gal-Petitfaux N. (2016). « Former au métier d'éducateur socio-sportif : exemple d'un dispositif collaboratif centré sur l'expérience d'intervention », *eJRIEPS*, 39, (en ligne).

⁸⁸⁰ Chaliès S., Amathieu J. & Bertone S. (2013). « Former les enseignants pour accroître leur satisfaction au travail : propositions théoriques et illustrations empiriques », *Le travail humain*, 4, 76, 309-334.

⁸⁸¹ Ria L. & Visioli J. (2010). « L'expertise des enseignants d'EPS ». *Movement & Sport Sciences*, 71,3, 3-19.

enseignants d'EPS⁸⁸². La formation des enseignants inclue aujourd'hui cette dimension émotionnelle dans la pratique professionnelle, source d'insatisfaction et de risque de décrochage⁸⁸³. En cherchant à comprendre comment se construit le sens des appuis mobilisés au cours d'une situation professionnelle rejouée dans le cadre d'un dispositif de formation, c'est la manière dont prend sens, dans l'émotion ressentie, le levier mobilisé pour agir qui permet de construire collectivement une sorte de « grammaire » du ressenti professionnel. Ce regard centré sur la satisfaction au travail⁸⁸⁴ se rencontre dans de nouvelles approches sociologiques⁸⁸⁵. Signe des temps, les émotions intègrent les objets en sociologie⁸⁸⁶. Ce changement de regard impacte les sciences de l'éducation⁸⁸⁷ qui renouvelle le concept de professionnalisation de l'enseignant en le situant du côté du geste. De nouveaux travaux se développent pour saisir, dans l'expérience vécue, ce qui se joue dans l'interaction professionnelle à partir des gestes de l'enseignant⁸⁸⁸ ou des entraîneurs⁸⁸⁹. Ces projets que l'on rencontre également du côté des éducateurs sportifs ambitionnent de repérer une rationalité du geste professionnel facilitant le partage d'une signification gestuelle commune à des fins de communication⁸⁹⁰. Selon Tardif et Lessard, l'observation de l'expérience du quotidien d'un enseignant révèle l'existence de régularités qui fondent l'identité des acteurs sociaux à partir « *des processus interactionnels récurrents et relativement stables* »⁸⁹¹. L'interaction devient la caractéristique principale du travail⁸⁹².

Le travail participe enfin au développement professionnel⁸⁹³, mais aussi personnel⁸⁹⁴.

⁸⁸² Par exemple, Visioli J., Petiot O. & Ria L. (2015). « Le jeu émotionnel des enseignants experts en cours d'Éducation Physique et Sportive : un moyen de favoriser le plaisir d'enseigner ? » *Science & Motricité*, 88, 21-34.

⁸⁸³ Kamanzi P.-C., Tardif M. & Lessard M. (2015). « Les enseignants canadiens à risque de décrochage : portrait général et comparaison entre les régions ». *Mesure et évaluation en éducation*, 38, 1, 57-88.

⁸⁸⁴ Amathieu J., & Chaliès S. (2014). Repenser l'accompagnement des enseignants novices pour accroître leur satisfaction professionnelle, *eJRIEPS*, 31, 4-26

⁸⁸⁵ Martuccelli D. (2010). « Philosophie de l'existence et sociologie de l'individu : notes pour une confrontation critique », *SociologieS*, (en ligne).

⁸⁸⁶ Lordon F. (2013). *La société des affects*. Paris : Seuil.

⁸⁸⁷ Jorro A. (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant*, Issy-les-Moulineaux : ESF. Elle étudie les composantes symboliques et affectives de la pratique professionnelle pour développer le bonheur d'enseigner.

⁸⁸⁸ Bucheton D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès Éditions.

⁸⁸⁹ Mouchet A. (2014). « L'observation du jeu comme geste professionnel des entraîneurs ». *Recherches & Éducatives*, 12, 43-56.

⁸⁹⁰ Rolland C. & Cizeron M. (2015). « Agir et penser avec les mains pour enseigner la gymnastique ». *Ethnographiques.org*, 31, "La part de la main". (en ligne).

⁸⁹¹ Tardif M. & et Lessard C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck et Larcier. p184.

⁸⁹² Mayen P. (2007). « Quelques repères pour analyser les situations dans lesquelles le travail consiste à agir pour et avec un autre ». *Recherche en éducation*, 4, 51-64.

⁸⁹³ Piot T. (2009). « Quels indicateurs pour mesurer le développement professionnel dans les métiers adressés à autrui ? ». *Questions Vives. Recherches en éducation*, 5, 11, 259-275.

⁸⁹⁴ Saujat F. & Serres G. (2015). « L'activité de l'enseignant d'EPS entre préoccupations et "occupations" : un point de vue développemental », *eJRIEPS*, 122-143.

Cependant, le processus de « *transformation de soi* » par l'expérience⁸⁹⁵ mérite d'être replacé dans un contexte organisationnel et ainsi sorti d'une perspective purement individuelle⁸⁹⁶. Cette inversion de la relation emploi-formation se retrouve encore chez Mehdi Boudjaoui, pour qui la formation passe d'une logique de l'offre correspondant à des emplois à une logique de la demande⁸⁹⁷ permettant une construction personnelle du métier. Gérard Boutin⁸⁹⁸ regrette également que le développement professionnel s'inscrive pour les débutants dans un conformisme et empêche le novice à construire son propre style d'enseignement. Ainsi la formation participe à une construction identitaire propre à son émancipation par rapport à une volonté de conformité initiale rencontrée chez le débutant⁸⁹⁹. Des programmes de recherche s'intéressent à l'efficacité de la formation à partir de l'étude des effets de certains dispositifs⁹⁰⁰. Ces dispositifs ont vocation à améliorer le regard de l'enseignant sur sa pratique⁹⁰¹, tout en laissant à ce dernier une part d'autonomie dans son développement professionnel. La formation prend la forme d'une modélisation d'un vécu professionnel plus que de prescriptions⁹⁰². Par cette construction symbolique de type réflexive, le formé comprend une situation et anticipe les conséquences de ses actes⁹⁰³. Mais pas seulement, le professionnel développe une improvisation⁹⁰⁴ pour prendre en compte les aléas⁹⁰⁵.

Mes études qui s'intéressent aujourd'hui à la présence corporelle s'inscrivent dans ces nouveaux questionnements qui abordent la relation directe d'une formation en train de se faire

⁸⁹⁵ Astier P. (2004). « Parler d'expérience », *Formation- emploi*, 88, 33-42.

⁸⁹⁶ Bellini S. (2007). « Expérience professionnelle : capital ou fardeau pour les seniors ? », *Travail et Emploi*, 109, 81-89.

⁸⁹⁷ Boudjaoui M. (2011). « Enseignement supérieur et dynamiques professionnalisantes : étude comparée de deux dispositifs de formation ». *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 44, 2, 49-68.

⁸⁹⁸ Boutin G. (1999). « Le développement de l'identité professionnelle du nouvel enseignant et l'entrée dans le métier ». Dans Héту J.-C., Lavoie M., & Baillauquès S. *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* Bruxelles : De Boeck. 43-56.

⁸⁹⁹ Daguzon M. (2010). *L'influence de la prescription sur le développement professionnel des professeurs des écoles débutants*. Doctorat Sciences de l'éducation. Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand II.

⁹⁰⁰ Leblanc S., Luc R., Dieumegard G., Serres G. & Durand M. (2008). « Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive ». *Activités*, 5, 1, (en ligne).

⁹⁰¹ Ria L. & Leblanc S (2011). « Conception de la plateforme de formation Néopass@ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants : enjeux et processus ». *Activités*, 8, 2 (en ligne). L'intérêt du dispositif n'est pas de prescrire l'activité des enseignants stagiaires par « une figure experte idéale », mais bien de donner des pistes pour répondre à leurs préoccupations et à leurs interrogations du moment.

⁹⁰² Lantheaume F. & Simonian S. (2012). La transformation de la professionnalité des enseignants : quel rôle du prescrit ? *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 45, 17-38.

⁹⁰³ Pastré P. (1999). La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives. *Éducation permanente*, 139, 13-36.

⁹⁰⁴ L'improvisation est étudiée dans l'activité d'enseignement (Azéma G. & Leblanc S. (2014). « À propos de l'intérêt de questionner l'activité improvisationnelle des jeunes enseignants ». *Recherches en éducation*, 19, (en ligne) comme dans celle de l'entraînement (Sève C., Saury J. & Leblanc S. (2004). "Planification et improvisation en entraînement". *Revue EP&S*, 304, 54-58).

⁹⁰⁵ Chateauraynaud F. (1997). « Vigilance et transformation. Présence corporelle et responsabilité dans la conduite des dispositifs techniques ». *Réseaux*, 15, 85, 101-127.

dans la situation professionnelle⁹⁰⁶. Ce nouveau regard portant sur une formation professionnelle centrée sur les interactions caractérise en retour ces emplois par leur dimension relationnelle comme l'enseignement ou les rapports qu'entretiennent les éducateurs sportifs avec la clientèle⁹⁰⁷. L'enseignant doit rendre son action signifiante à travers ses postures, ses gestes et ses placements⁹⁰⁸. La présence corporelle comme forme de savoir professionnelle est essentiellement une manière de se rendre visible⁹⁰⁹ et intelligible. Mais pas seulement. Comme le montre Lilian Pichot, l'activité motrice engagée par les éducateurs de fitness interagit au présent avec les corps des clients pour maintenir leur engagement physique⁹¹⁰. La spécificité des métiers confrontés à l'humain et à sa complexité, qui exigent lucidité professionnelle et implication critique⁹¹¹, implique une disponibilité dans les métiers relationnels⁹¹². La présence corporelle s'inscrit dans l'étude d'une posture d'écoute⁹¹³, mais aussi d'une posture corporelle rendant visible son action. Médiatisation de soi, « *le geste professionnel est une arène de significations*⁹¹⁴ ». C'est pourquoi se développent des dispositifs de formation intégrant les pratiques théâtrales. Pour autant, la présence corporelle se différencie aujourd'hui d'un rôle à jouer ou de la prestance corporelle.

L'étude portant sur le dispositif de théâtre-forum met en évidence l'importance d'une formation qui simule les situations de travail⁹¹⁵. Les programmes de recherche sur la formation professionnelle se différencient aujourd'hui entre ceux qui observent la pratique professionnelle pour en comprendre les formes de savoir à transmettre ou à construire en formation et ceux qui étudient les dispositifs de formation pour en saisir les effets dans la construction de la

⁹⁰⁶ Watteau B., Guerin J., Albéro B. & Zeiler A. (2014). « Construction de l'expérience et dynamique d'appropriation des artefacts : le cas d'apprenants au métier d'enseignant d'EPS ». *TransFormations*, 12, 39-65.

⁹⁰⁷ Pichot L. (2017). « L'agir au travail du professeur de fitness. Le lien social rythmé par le corps et la technique ». *Techniques & Culture*, 62, 252-271.

⁹⁰⁸ Gal-Petitfaux N. (2003). « Savoir et action située : regard sur les pratiques d'enseignement en éducation physique ». Dans Desbiens JF. & Borgès C. *Savoir, former et intervenir dans une éducation physique en changement*, Sherbrooke : Edition du CRP. 121-145.

⁹⁰⁹ Boizumault M. & Cogérino G. (2012). « La mise en scène corporelle de l'enseignant d'EPS : les communications non verbales au service de l'efficacité de l'enseignant » *STAPS*, 98, 4, 67-79.

⁹¹⁰ Pichot L. (2022). « La présence corporelle comme compétence relationnelle du professeur de fitness : improviser par-delà les rôles ». *Recherches & Educations*. (bientôt en ligne).

⁹¹¹ Perrenoud P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*, Paris : ESF.

⁹¹² Demailly L. (2008). *Politiques de la relation. Approche sociologique des métiers et activités professionnelles relationnelles*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

⁹¹³ Maître de Pembroke E. (2018). « Gestes d'ajustement aux élèves : acuité perceptive et écoute sensible dans la classe ». *Recherches & éducations*, HS. (en ligne).

⁹¹⁴ Mouchet A. (2016). « Comprendre l'activité en situation : articuler l'action et la verbalisation de l'action ». *Savoirs*, 40, 9-70.

⁹¹⁵ Pastré P. (2009). *Apprendre par la simulation. De l'analyse du travail aux apprentissages professionnels*. Toulouse : Octarès.

professionnalité⁹¹⁶.

Mes travaux s'inscrivent ainsi dans une tradition sociologique, tout en répondant aux enjeux de construction scientifiques du moment. Ils témoignent d'une évolution des savoirs professionnels révélant en retour des évolutions de la société. Les changements paradigmatiques du savoir professionnel semblent ainsi répondre à l'évolution des conditions sociales et professionnelles mises en avant pour justifier de nouvelles approches sociologiques. Toutefois, cette évolution temporelle révélée dans mes propres travaux, si elle correspond à une évolution des questions sociales, coïncide aussi à une diversification des champs de recherche, attachés à répondre aussi à des enjeux de justification des formations.

Mes objets de recherche se sont diversifiés au cours du temps. Ils se sont d'abord intéressés à la profession, en tant que groupe professionnel identifiable à partir d'un ensemble de savoir, de savoir-faire et de représentations à détenir pour être reconnu à partir d'une qualification professionnelle alignée sur les statuts et les tâches du futur emploi. Ils participent ensuite plus à circonscrire la professionnalité du sujet quand les attentes professionnelles deviennent plus floues, sous la forme de missions plutôt que de tâches à accomplir. La formation devient centrale, et se décline à son tour sous différentes formes que les chercheurs s'attachent dorénavant à étudier. Ces différents regards abordent non seulement la question de l'emploi différemment, mais également recouvrent des dimensions nouvelles de la formation professionnelle qui se développent. C'est ainsi qu'étudier l'évolution des savoirs professionnels suppose de les penser conjointement au carrefour de la sociologie du travail et de ses spécialisations successives (emploi, profession, groupe professionnel) qui ont prévalu en STAPS, mais aussi des sciences de l'éducation⁹¹⁷ qui renouvellent à leur tour les questionnements autour de cette relation emploi-formation. Les types de professionnalisation déduits de mes objets offrent des formes de rationalité singulières grâce aux modèles scientifiques mobilisés. Les changements paradigmatiques du savoir professionnel semblent ainsi répondre à l'évolution des conditions sociales, professionnelles et éducatives du moment.

Ainsi mes travaux répondent à de nouvelles questions sociales auxquelles d'autres chercheurs tentent, chacun à leur façon, de répondre, faisant de ces derniers les témoins d'une évolution des savoirs professionnels en rapport avec les évolutions de la société.

⁹¹⁶ Durand M. & Filliettaz L. (2009). « Introduction. Des liens entre travail et formation : vers une nouvelle épistémologie ? » Dans Durand M. & al. *Travail et formation des adultes*. Paris : PUF. 1-34.

⁹¹⁷ Bourdoncle R. (2000). « Professionnalisation, formes et dispositifs ». *Recherche & Formation*, 35, 117-132.

Toutefois, les conceptions du social mobilisent des manières différentes de penser l'homme et son rapport au monde. Elles considèrent le savoir comme une forme particulière de médiatisation entre les deux, rendant nécessaire l'utilisation d'un vocabulaire spécifique pour désigner autrement ces relations. Elles placent ainsi le changement terminologique soit comme la conséquence des transformations de la société sur les conditions de travail (comme l'individualisme ou le développement des technologies), soit à l'inverse, comme le révélateur des transformations des conditions des travailleurs (rendant compte des évolutions de la société⁹¹⁸, comme l'incertitude⁹¹⁹ ou la flexibilité⁹²⁰ d'un contexte). Les formes de savoir et leur caractérisation semblent pour ma part comme pour Raymond Bourdoncle⁹²¹ découler des manières différentes de poser les questions, questions qui peuvent cependant être partagées par un ensemble de chercheurs à un moment donné, au-delà des cadres théoriques mobilisés. On peut par conséquent se demander comme le fait Jean-Pierre Darré⁹²², si les changements de société qui conduisent à renouveler les formes de savoir, sont plus supposés que réellement démontrés.

Ainsi posée, la sociologie se présenterait comme une science historique. En travaillant sur des situations, des événements ou des conjonctures particulières sur lesquelles le chercheur émet des hypothèses indexées au contexte socio-historique dans lesquelles elles sont énoncées⁹²³, nos travaux en sociologie semblent servir après coup aussi de références pour rendre compte de l'évolution du social. Ils participent avec les autres à faire exister un changement, non seulement dans le monde du travail et le monde social, mais aussi dans l'histoire des différentes sociologies auxquelles mes travaux ont contribué (sociologie de l'emploi, du travail, des professions... et des STAPS). Cette capacité de l'enquête sociologique à faire finalement référence historique est aussi à comprendre, à travers un des enjeux que partageraient l'histoire et la sociologie, la mise en intrigue singulière par le chercheur, d'un sens

⁹¹⁸ Ces constats réalisés dans le monde du travail confortent l'image d'une société qui devient post-moderne (Lyotard J.-F. (1979). *La Condition post-moderne*. Paris : Minit, hypermoderne (Aubert N. (2006) *L'individu hyper-moderne*, Paris : Erès) ou sur-moderne (Augé M. (1992). *Les Non-lieux. Introduction à une sociologie de la sur-modernité*. Paris : Seuil) en prenant le monde du travail pour exemple des changements des valeurs de la société.

⁹¹⁹ Crozier M. & Friedberg E. (1981). Op cit.

⁹²⁰ Cultiaux J. (2005). « Agir dans un monde flexible : une expérience singulière ». Dans de Nanteuil-Miribel M. *La société flexible*. Toulouse : Érès. 137-154.

⁹²¹ Bourdoncle R. (1994). « Savoir professionnel et formation des enseignants, une typologie sociologique ». *Spirale. Revue de recherche en éducation*, 13, 77-96.

⁹²² Darré J.-P. (1994). « Les voies de construction d'un référentiel : le cas des conseillers techniques agricoles ». Dans Rope F. & Tanguy L. *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris : L'Harmattan, 147-174.

⁹²³ Passeron J.-C. (1991). *Le raisonnement sociologique. L'espace non-popperien du raisonnement naturel*, Paris : Nathan.

à donner aux formes de régularités observables. En construisant un sens à partir de cadres théoriques déjà existants, mes études contribuent à la diffusion des manières de penser le social tout en bénéficiant d'un appui solide pour penser le social de façon légitime, c'est-à-dire ancrée dans des formes de sociologie déjà reconnues. La question sociale à l'origine de toute enquête sociologique, produit finalement une sorte d'intuition médiatisée⁹²⁴ qui fait exister un social particulier, différent du précédent, mais étayée par des intérêts communs qui, comme le supposait Pierre Bourdieu, ne sont pas nécessairement conscients ou volontairement défendus.

Ce faisant, ce retour révèle la position d'observatrice non passive du renouvellement de la professionnalisation dans le domaine de la sociologie de l'emploi qui se diversifie (sociologie des professions, du travail, des groupes professionnels...) pour alimenter deux nouveaux secteurs celui des sciences de l'éducation et surtout des STAPS⁹²⁵.

Cette mise en perspective diachronique de mes travaux montre ce que la transformation de mes objets doit aux contextes socio-historiques dans lesquels ces objets ont été produits et dont ils sont en partie le produit. Cependant, ce retour trop rapide sur les éléments de contexte a aussi eu pour ambition de démontrer que le temps dote chaque terminologie (qualification, compétence...) de caractéristiques propres pour les différencier les unes des autres, caractéristiques qui tiennent aussi à « l'air du temps », celui dans lequel le terme est employé dans son sens commun et que le premier travail du sociologue consiste pourtant à déconstruire. Or le fait de l'inscrire dans des modèles théoriques dominants et dans des questionnements partagés, les travaux en sociologie, en rationalisant « l'esprit du temps⁹²⁶ », participent, à un autre niveau, à construire le social à partir d'une image qu'ils naturalisent à leur tour. Ainsi mon ambition a d'abord été de dénaturer le monde social pour dé-fataliser les échecs (notamment des étudiants aux concours en EPS). En cherchant à expliquer les mécanismes sociaux qui conduisait à l'insertion professionnelle par une sociologie positiviste, mon travail a éclairé la qualification professionnelle, à partir d'un modèle de société industrielle sectorisée,

⁹²⁴ La méthodologie selon Franck (Op cit) visant à produire des explications causalistes aurait pour ambition de rationaliser l'intuition initiale du chercheur. Les projets scientifiques produisent des hypothèses qui sont inspirées avant d'être démontrées et validées. La démarche sociologique comprend une part subjective (Passeron J-C (1991). Op cit.) et de jugement (Boudon R. (1995). *Le juste et le vrai. Etudes sur l'objectivité des valeurs et de la connaissance*. Paris : Fayard) ou encore personnelle (Hamel J. (2019). *Savoir écrire en sociologie et dans les sciences sociales*. Paris : PUF.).

⁹²⁵ Les tournants théoriques et les changements d'objets doivent également aux collaborations qui m'ont enrichi et émancipé d'un modèle et d'un secteur.

⁹²⁶ Ce retour rend compte d'un ancrage de mes études dans le temps et dans l'espace pour montrer une originalité toute relative. Il prend appui sur l'idée « d'esprit du temps » (Morin E. (2008). *L'esprit du temps*. Paris : Colin).

reproduisant une société structurée et hiérarchisée à partir des métiers dont la nature des tâches reproduit un état symbolique du social. L'idée de rationaliser la professionnalisation de ces nouveaux secteurs pour mieux planifier l'emploi s'inscrit dans ce modèle de société structuré et hiérarchisé que reproduit la formation. Mes travaux se sont ainsi employés à démontrer que le secteur de l'EPS reproduisait les inégalités sociales et structurelles, leur autonomisation ne relevait que d'une fiction institutionnelle construite autour d'une spécificité technique. Cette fiction que s'attachent à démontrer les professionnels leur permet de revendiquer et de maintenir une spécificité de leur métier à des fins statutaires dans une vision partagée d'un social hiérarchisé produisant de facto des inégalités. La sociologie fait œuvre de critique sociale, en mettant en évidence l'écart entre deux ordres du social : l'ordre naturel comme un impensé et l'ordre légitime comme un construit. Ce décalage entre ces deux ordres semble expliquer les enjeux scientifiques et politiques rendus visibles par les débats sur la qualification professionnelle et son désintérêt social.

En investissant la compétence éthique, notre travail s'inscrit dans une profession qui donne à l'acteur une part d'autonomie de décision. La professionnalisation de l'action du professionnel s'oriente vers la justification des décisions des acteurs dans un organisation des rapports sociaux en mutation⁹²⁷. Ces travaux semblent prendre en compte une nouvelle modernité portée par de nombreux sociologues⁹²⁸. Celle-ci laisse entrevoir de nouvelles valeurs, mais surtout un nouvel ordre social, qui s'institue par le bas et plus seulement par le haut. En montrant différentes formes de rationalité pour juger la pertinence de l'action, la rationalité des acteurs s'inscrit dans des rapports aux objets et aux lieux de pratique. Mes travaux saisissent la part du local dans l'agir professionnel, facilitant ou contrariant le déploiement de l'action. Face à l'autonomie de décisions, s'observe un contrôle par les pairs en local. La mise en exergue du local comme lieu d'institution du social renouvelle les travaux en sociologie, faisant du local un lieu de définition incontournable du métier. Ce faisant, mes travaux font exister le local sous la forme d'un territoire incontournable pour penser l'action professionnelle. La sociologie participe à territorialiser les problèmes sociaux. En les étudiant à un niveau organisationnel, les chercheurs participent à justifier d'un niveau de traitement des problèmes : international, national ou local.

⁹²⁷ Monchatre S. (2002). « Les avatars du modèle de la compétence. L'exemple d'un site de la sidérurgie ». *Formation Emploi*. 77, 51-68.

⁹²⁸ Boltanski L. & Chiapello E. (1999). *Le Nouvel esprit du capitalisme*, Paris : Gallimard.

En prenant en compte l'attention que le professionnel porte à sa situation, mes travaux s'orientent vers une sociologie qui semble plus prendre en compte l'individu au détriment du collectif, s'inscrivant dans une sociologie plus « individualiste » comme le proposent la grammaire de l'individu⁹²⁹ ou la culture des individus⁹³⁰. Ici encore l'air du temps individualiste marque mes travaux. Ce regard semble porté par une place du sujet qui devient importante dans le cadre de fonctionnement par projet au niveau professionnel. Il place l'activité du sujet au centre de mes études. Pourtant, cette fiction individualiste rend plus compte d'une organisation collective qui oriente son activité par une mise en ordre de l'attention que produit le temps à partir de différentes formes de socialisation antérieure. Pour autant, mes études montrent plus une discontinuité du temps à partir de variations temporelles autant du côté des dispositifs que des acteurs qui prennent part à ces dispositifs. L'image du temps comme une variation linéaire s'en trouve questionnée à partir de la variabilité des ressources et des contraintes. Mes analyses finissent par dénaturer le temps comme un flux continu en montrant son construit social en termes de séquentialité qui donne sens à la notion de situation. En étudiant une situation prédéfinie ou en déterminant ce qui fait situation pour un sujet, l'idée même de situations différentes s'avèrent finalement également une fiction construite du social.

Enfin mes travaux s'intègrent dans une sociologie qui fait une part plus importante aux émotions, dans une authenticité du paraître, mais aussi dans une continuité de soi dans son être. A travers l'étude des gestes professionnelles, la présence corporelle devient un objet dans « l'air du temps » actuel, faisant du présent un objet digne d'intérêt⁹³¹. En montrant leur construit social et culturel, mes travaux participent à dénaturer les émotions comme relevant seulement d'un instinct naturel. La construction d'un sens professionnel donnée aux émotions, plus authentique que jouée pour incarner les valeurs professionnelles tente de repousser l'explication psychologique au profit d'une explication culturelle⁹³². Il ne s'agit pas seulement de se rendre plus visible, mais de rendre visible des valeurs partagées à partir non seulement d'une posture intellectuelle pour comprendre la situation, mais aussi pour incarner un professionnel reconnu par les autres.

⁹²⁹ Martucelli D. (2009). « Qu'est-ce qu'une sociologie de l'individu moderne ? Pour quoi, pour qui, comment ? » *Sociologie et sociétés*, 41, 1, 15–33.

⁹³⁰ Lahire B. (2016). *La culture des individus : Dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris : La découverte.

⁹³¹ Jourdan I. (2018). « Présence de l'enseignant en classe ». *Recherches et Éducatons*, 19, HS, 52-63.

⁹³² Lahire B. (2001). « De la théorie de l'habitus à une sociologie psychologique ». Dans Lahire B. *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu*. Paris : La découverte. 12-152 ; Lahire B. (2018). *L'interprétation sociologique des rêves*. Paris : La découverte.

Dénaturaliser notre rapport au monde ne consiste pas seulement dans ce cas à défaire le naturel en démontrant un construit social. C'est défaire aussi le culturel qui lui donne sens en apportant des formes de compréhension différentes. C'est encore défaire l'impondérable pour mieux prédire. Ainsi, naturaliser et dénaturaliser le rapport au monde positionne le sujet sous la forme d'une plus ou moins grande dépendance au contexte social. Travailler à rendre visible le lien entre ces deux entités, c'est penser le monde sous la forme d'une rationalité : celle d'un individu qui se distingue du monde qui l'entoure⁹³³. De la sorte, penser ce lien tend aussi à naturaliser les deux entités comme existant, le sujet et son environnement social, et donc à faire du social un existant à part entière.

2. Une sociologie de l'émancipation ?

Nous avons montré dans la partie précédente combien mes recherches s'inscrivaient dans les problématiques sociales du moment pouvant laisser croire que les différents renversements théoriques et méthodologiques employés semblaient liés à l'évolution d'un contexte à étudier. Adopter une telle posture conduirait à faire de mon travail le témoin passif de l'évolution sociale tant au niveau des problèmes sociaux appréhendés que des éclairages scientifiques mobilisés. Cette partie, en s'intéressant à ce qui fonde mon propre regard sociologique sur le savoir professionnel, témoignera d'un intérêt pour la sociologie qui vise moins à définir le social d'une façon singulière qu'à éclairer les phénomènes sous un regard particulier.

La sociologie est, pour moi, d'abord une science herméneutique. Nous avons pu repérer, à travers mon parcours, différentes formes ontologiques, produisant un sens différent du social. Mes travaux ne s'inscrivent pas seulement dans une opposition entre deux herméneutiques comme le suggère Johann Michel⁹³⁴. Nous avons tenté à l'occasion de la partie 2 de montrer qu'à cette opposition de sens entre expliquer (déterminer la cause) et comprendre (identifier une raison), nous défendons plutôt une variation de la causalité permettant d'expliquer les régularités ainsi que la mise en évidence de formes de raisons fondant un sens différent en fonction de la manière de construire son objet d'étude. Le sens donné par le chercheur dépend du projet construit d'une part grâce aux théories qui le précèdent et aux questions investies au

⁹³³ Cette vision singulière d'un rapport au monde qui oppose l'homme à la nature est au fondement de la rationalité scientifique occidentale. (Descola P. (2005). *Par-delà nature et culture*. Paris : Gallimard).

⁹³⁴ Michel J. (2015). *Quand le social vient au sens. Philosophie des sciences historiques et sociales*. Bruxelles : PIE Peter Lang. p14.

même moment qui orientent son regard et d'autre part grâce aux traces accessibles à analyser. Si ces éléments contribuent à orienter son regard chercheur, ils n'en sont pourtant pas à l'origine.

Où trouver alors ce fil directeur⁹³⁵ ? Ne réside-t-il pas finalement plutôt dans mon rôle d'enseignant ? En effet, il est difficile de penser la recherche sans la lier à l'enseignement. Je suis d'ailleurs attachée à me définir comme enseignant-chercheur, et dans cet ordre-là. C'est sans doute parce que ma posture de chercheur est au service de la formation professionnelle à laquelle mes enseignements se rattachent. Si mon intérêt porte finalement autant sur les interactions sous différentes formes et sur les normes qu'elles produisent ou révèlent, c'est à cette position d'enseignant que je le dois probablement. C'est donc plus en éducateur qui questionne le monde, et les mondes du travail et de la formation en particulier, que mon travail de sociologue a pris forme. La quête d'objets et de théories différentes donne à ma sociologie un rôle d'instrument pour questionner différemment le monde qui m'entoure. Elle rend compte d'une évolution de ma posture d'éducatrice autant que de chercheur. L'évolution des questions posées révèle des postures éducatives différentes.

Ainsi, si l'on doit caractériser quel est mon projet sociologique, il me semble en cette fin de réflexion la caractériser comme une sociologie émancipatrice. En effet, l'évolution de ma réflexion doit au projet éducatif qui sous-tend sans le dire, les différents projets de recherche. Ma posture de chercheur change : d'une position militante dénonçant les inégalités de l'insertion professionnelle, pour une attitude visant à développer les éléments d'une professionnalité efficace, avant de m'interroger sur la manière de penser l'environnement autrement (capacitant) afin de permettre à toutes les personnes d'y déployer leur activité. C'est ce que nous allons démontrer autour de trois manières de penser une sociologie émancipatrice.

2.1. L'émancipation par la dénonciation des inégalités structurelles

Comme le souligne Stéphane Beaud, la sociologie quantitative a un projet « égalitaire et émancipateur »⁹³⁶. En effet, l'énonciation⁹³⁷ des effets structurels sur l'insertion professionnelle a permis d'expliquer les inégalités produites par différentes modalités d'entrée

⁹³⁵ Même si répondre à cette injonction semble plus relever d'une nécessité scolastique.

⁹³⁶ Beaud S. (1996). « Quelques observations à propos du texte de Bernard Lahire ». *Critiques sociales*, 8-9, p107.

⁹³⁷ Selon Pierre Bourdieu, « énoncer c'est dénoncer ». Énoncer veut dire produire une connaissance explicative, visant à prédire les comportements. La dénonciation n'est pas dans un premier temps pour lui, une posture militante. Elle relève d'un dévoilement des mécanismes en jeu. Dans « le métier de sociologue », il défend l'idée d'une neutralité du chercheur. Cette position du chercheur en dehors du jeu social s'est infléchie à la fin de sa carrière.

dans un groupe professionnel particulier (les enseignants d'EPS, mais aussi les éducateurs sportifs et pour finir les éducateurs du sport-santé). La promiscuité entre le statut social du groupe professionnel⁹³⁸ et le type de travail participe à construire un regard hiérarchisé du travail et de la société à partir de la construction des catégories socio-professionnelles. Participant comme les autres travaux qui s'intéressent à la qualification, et plus particulièrement ceux qui prennent appui sur le structuralisme génétique, mes études ont relevé d'une sociologie critique visant à dénoncer des inégalités statutaires. Introduite par Friedman⁹³⁹ dans la sociologie du travail sur les conditions de travail en atelier, cette sociologie en France s'intéresse aux groupes sociaux à partir de la classe ouvrière⁹⁴⁰. Elle se divise en différents secteurs (du travail, des professions puis des groupes professionnels), mais gardera de son origine l'étude des conditions de travail à partir de la structuration sociale⁹⁴¹. Pour cette sociologie, les professions sont des intermédiaires importants pour lier l'individu à la société, comme le défendait Emile Durkheim. Les savoirs professionnels permettent une double intégration (sociale et professionnelle). Ils participent à la régulation sociale⁹⁴² par leur attachement à des groupes sociaux.

Les groupes professionnels participent en tant que corporation à la régulation sociale⁹⁴³. C'est sur cette construction du social que la sociologie prend part à la compréhension du monde en mettant à jour des effets de domination derrière les régulations ou à l'inverse des formes de dérégulation. Même si cette sociologie explique que le sujet est agi par un social qui le dépasse⁹⁴⁴, elle a une visée émancipatrice. Même si la connaissance sociologique tend à montrer la reproduction d'un état du social, elle offre un intérêt à au moins deux niveaux : interprofessionnel⁹⁴⁵ et intra-professionnel⁹⁴⁶. Elle permet aux individus de prendre conscience

⁹³⁸ Chapoulie J.-M. (1973). « Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels ». *Revue française de sociologie* 14, 1, 86-114.

⁹³⁹ Dadoy M. (1987). « La notion de qualification chez Georges Friedmann ». *Sociologie du travail*, 1, 15-34.

⁹⁴⁰ Chapoulie J.-M. (1990). « La seconde fondation de la sociologie française, les États-Unis et la classe ouvrière », *Revue française de sociologie*, 32, 3, 321-364.

⁹⁴¹ Toutefois ce type d'analyse qui s'intéresse aux groupes professionnels comme des classes sociales pose des problèmes. Il s'intéresse à ce qui concourt à fabriquer une unité en termes de conditions objectives de travail et plus globalement d'existence spécifique même si, en même temps, il montre des écarts à l'intérieur (Renahy N., Siblot Y., Cartier M., Coutant I. & Masclat O. (2015). « De la sociologie de la classe ouvrière à la sociologie des classes populaires ; Penser ensemble la condition des ouvriers et des employé-e-s ». *Savoir/Agir*, 4, 34, 55-61).

⁹⁴² Reynaud J.-D. (1989). *Les règles du jeu. L'action collective et la régulation sociale*. Paris : A. Colin.

⁹⁴³ Pour Durkheim, les professions sont étudiées à partir de leur fonction sociale dans la régulation sociale.

⁹⁴⁴ Par une méthodologie « naturaliste » visant à expliquer les fondements du social comme des lois déterministes, plutôt pensées aujourd'hui comme des conditions déterminantes.

⁹⁴⁵ Abbott A. (1988) Op cit.

⁹⁴⁶ Bucher R. & Strauss A. (1992). « La dynamique des professions », dans Strauss A. *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*, Paris : L'Harmattan. 67-86.

de l'état de la structure et des rapports de force en présence pour transformer le social⁹⁴⁷. Ces travaux trouvent leur intérêt politique autour de la question des représentations légitimes de la profession, et donc de ses représentants et de ce qui est supposé représenter la profession dans son unité. Cette compréhension participe au niveau collectif du groupe à la défense de la profession et de son statut social, et au niveau individuel, à la compréhension du jeu et des enjeux en rendant visible une organisation interne implicite.

Ainsi cette forme de sociologie pour qui la stabilisation des savoirs par la qualification professionnelle comme forme instituée et instituante est d'abord politique, a une utilité dans la compréhension d'une profession par l'éclairage des rapports de force en présence⁹⁴⁸. On retrouve cette sociologie dans l'étude des groupes professionnels⁹⁴⁹. Si l'étude des différents groupes conduit à entériner une vision du social structurée et hiérarchisée par l'usage répété d'un mode d'explication similaire⁹⁵⁰, elle permet cependant, par la diversité des formes de solutions mises en évidence, d'ouvrir des possibles pour penser autrement la représentation de ce qui fonde la profession, à partir du groupe professionnel. La sociologie fondée sur l'enquête statistique consiste donc moins à expliquer a posteriori une tendance ou un événement qu'à multiplier les variations imaginaires et à proposer des alternatives pour éclairer différemment les décisions politiques⁹⁵¹. Martuccelli propose ainsi deux postures : celle de l'expertise ou celle de la critique de l'action sociale. Une troisième voie me semble possible pour la sociologie, celle d'accompagner l'action publique en train de se faire⁹⁵².

⁹⁴⁷ Le recours à l'histoire est un moyen de dénaturiser l'existence d'un groupe. (Corcuff P. (2002). *Les nouvelles sociologies*. Paris : Colin)

⁹⁴⁸ En étudiant les lignes de fractures qui traversent les professions ou les limites de l'espace professionnel qui produit un décalage entre profession (instituée) et métier. Le modèle d'une sociologie structuraliste est intéressant pour discuter de l'écart entre les représentants et les représentés. (Bourdieu P. (1981). « La représentation politique [Eléments pour une théorie du champ politique] ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, 36-37, 3-24).

⁹⁴⁹ L'autonomie des groupes professionnels résulte de tactiques diverses mises en œuvre pour acquérir ou conforter leur position. (Boussard V., Demazière D. & Milburn P. (2010). *L'injonction au professionnalisme. Analyses d'une dynamique plurielle*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p166).

⁹⁵⁰ Poulard F. (2020). « Reconsidérer l'hétérogénéité des groupes professionnels et ses effets ». *Revue Française de Socio-Économie*, 25, 233-243.

⁹⁵¹ La connaissance sociologique est un puissant levier de la rationalisation de l'action publique. (Martuccelli D. (2004). « Sociologie et posture critique ». Dans Lahire B. *A quoi sert la sociologie*. Paris : La découverte).

⁹⁵² L'expert propose une sociologie préventive permettant de prédire les conséquences d'une décision. La sociologie critique met en cause un état du social pour revendiquer ou rendre compte d'un changement. La sociologie éclaire un fonctionnement de l'institution par le haut, correspondant à une logique de planification des actions par anticipation. Une autre place à l'expertise sociologique émerge de l'étude du dispositif de Sport-santé sur ordonnance à Strasbourg. A partir des effets sociaux étudiés au présent, la sociologie accompagne les actions politiques, éclairant une forme d'institutionnalisation par le bas.

Savoir c'est prévoir. La capacité prédictive de ce modèle donne à ce type de savoir sociologique un intérêt. Les connaissances sociologiques aident au niveau individuel à « prendre en main son destin »⁹⁵³ grâce au « dévoilement » des structurations inégalitaires que produit l'analyse quantitative par exemple ou par la déconstruction des logiques argumentaires dont se servent les personnes pour rendre légitimes leurs actions⁹⁵⁴. Les sciences sociales donnent sens à une intervention sur le monde et un « *déchiffrement herméneutique de ses significations qui participent autant à la domination qu'à l'émancipation*⁹⁵⁵ ». Comme le propose Pierre Bourdieu, une des fonctions du sociologue est « *d'aider les individus et les groupes à se défaire de leurs illusions, de leur sens commun, à les réveiller de leur sommeil doxique*⁹⁵⁶ ». Ainsi la fonction critique d'une sociologie structuraliste participe d'une émancipation du sujet par la prise de conscience de son statut. Selon Claude Grignon, c'est même un des ressorts de l'engagement du sociologue : « *le sentiment critique à l'égard de l'ordre social, et, plus généralement de l'autorité politique et des croyances, continue à nourrir l'humeur du sociologue ; il est à l'origine de nos intuitions, de notre invention, parce qu'il est à l'origine de notre discipline, et reste en conséquence la source primordiale et sans doute encore la plus féconde de l'inspiration sociologique*⁹⁵⁷ ».

Cependant deux éléments me semblent importants à prendre en considération. Nous pouvons d'abord reprendre à notre compte la critique de François Dubet⁹⁵⁸ sur la fermeture du modèle structuraliste des représentations sur le seul registre de l'illusio, qu'une sociologie du dévoilement social mettrait en évidence⁹⁵⁹. Il ne s'agit cependant pas de réduire cette sociologie à ce seul intérêt d'émancipation par la connaissance des structures invisibles pesantes sur l'action⁹⁶⁰. Si les sciences sociales et la sociologie bourdieusienne en particulier sont les

⁹⁵³ « *La posture critique doit permettre à l'acteur de comprendre en termes sociaux des situations qu'il avait trop tendance à vivre comme personnelles* ». (Martuccelli D. (2004). Op cit, p152).

⁹⁵⁴ Il me semble également que la sociologie critique se place plus souvent du côté des dominés ou des personnes considérées comme fragiles. Ce fut mon cas, s'agissant de penser l'insertion pour comprendre les échecs de certains étudiants.

⁹⁵⁵ Berthelot J-M. (2004). *Les vertus de l'incertitude*. Paris : PUF, p256.

⁹⁵⁶ Bourdieu P. (1987). *Choses dites*. Paris : Minit. p68

⁹⁵⁷ Grignon C. (2000). « L'enquête sociologique, la critique sociale et l'expertise politique », *Revue européenne des sciences sociales*, XXXVIII, 118, 101-113.

⁹⁵⁸ Dubet F. (2004). « La sociologie une forme particulière de conscience ». Dans Lahire B. *A quoi sert la sociologie*. Paris : la découverte. 13-42.

⁹⁵⁹ Grignon C. (2004). « Sociologie, expertise et critique sociale ». Dans Lahire B. *A quoi sert la sociologie ?* Paris : la découverte. 119-135.

⁹⁶⁰ Le terme de socialisation relève moins d'une prédisposition acquise qu'une sélection des mieux disposés à fonctionner au sein de la profession car les plus proches des propriétés sociales des recruteurs. Le népotisme, la proximité sociale ou le bénévolat sont des moyens de pré-sélection qui facilitent la reproduction sociale. Mais cette socialisation anticipatrice par les savoirs socialement discriminants n'est pas la seule manière d'incorporer les

héritières de la philosophie critique visant à questionner ce qui paraît aller de soi, suffit-il de rattacher les valeurs dont les espaces professionnels sont porteurs aux positions et aux intérêts des acteurs et des groupes dont elles émanent⁹⁶¹ ? Pour penser le changement, il me semble aussi important de trouver les leviers qui le permettent. En particulier pour les plus démunis, la dénonciation ne suffit pas à renverser l'état des rapports de force⁹⁶². Au contraire, « *la lucidité, la mise en intrigue et en récit des causalités de leur propre malheur vont très souvent de pair avec la prise de conscience, paradoxalement, de la fermeture pratique des horizons. L'acteur se frustre parfois d'autant plus qu'il est devenu conscient de sa situation. La prise de conscience ne libère pas, n'amène pas à l'action collective, mais se traduit par une amertume*⁹⁶³ ».

De plus, en voulant démystifier l'ordre naturel, ne procède-t-elle aussi à une autre mystification ? En effet, la posture critique met en évidence des systèmes de valeurs, pour les décrire au nom de valeurs implicites dans le projet de recherche. Comme le défend Martuccelli, la critique est moins un travail sur le réel que sur la comparaison entre un réel (son évocation) et un souhait qui n'est pas toujours explicitement avoué (souhait d'une société plus égalitaire, plus juste, plus inclusive). Mes différents projets montrent en effet une tension entre un état décrit à partir d'indicateurs choisis et conservés pour mieux caractériser les différences (de situations ou de positions) et un devenir social plus ou moins souhaité (une insertion professionnelle plus égalitaire, une meilleure inclusion des personnes atypiques). Ce qui me semble plus juste de dire que mon travail ne consiste pas tant à « faire de la sociologie », qu'à utiliser celle-ci pour un combat⁹⁶⁴, qui me semble plus juste, mais qui est aussi orienté par mes propres valeurs de ce qui est juste ou pertinent⁹⁶⁵.

valeurs du groupe dans lequel l'individu prétend s'insérer. L'existence d'une « *socialisation continue* » (Darmon M. (2006). *La socialisation*. Paris : Colin) tend à différer dans le temps la réussite plutôt qu'à l'annihiler. L'enjeu de la formation consiste donc à accélérer le temps de l'expérience pour permettre aux prétendants d'intérioriser les valeurs du groupe professionnel.

⁹⁶¹ Pour Pierre Bourdieu, « *la tâche du sociologue est de dénaturer et de dé-fataliser le monde social, c'est-à-dire détruire les mythes qui habillent l'exercice du pouvoir et perpétuent la domination. Le défaut de capital intensifie l'expérience de la finitude : il enchaîne à un lieu* ». Bourdieu P. & Wacquant L. (1992). *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*. Paris : Seuil. p16.

⁹⁶² Il y a dans un champ des possibilités réelles de transformation qui sont différentes selon la position occupée (Pinto L. (1999). *Pierre Bourdieu et la théorie du monde social*. Paris : Albin Michel).

⁹⁶³ Martuccelli D. (2004). Op cit. p141.

⁹⁶⁴ Cette idée de combat est d'ailleurs la posture défendue par Pierre Bourdieu qu'à bien résumé Pierre Carles dans son documentaire : « la sociologie est un sport de combat » sorti en 2001.

⁹⁶⁵ Ce qui remet en cause la posture d'arbitre au-dessus de tout soupçon que propose une sociologie positiviste et qu'a déjà démontré Pierre Bourdieu et bien d'autres sociologues.

2.2. L'émancipation par la diversification des appuis

Quittant cette posture critique d'une institution qui façonne, par le conformisme des savoirs, un social qui ne peut qu'être finalement inégalitaire, par sa substance, je me suis intéressée à l'éthique professionnelle, adoptant ainsi plus une posture éducative.

Cette nouvelle posture s'inscrit à son tour dans une nouvelle fonction attribuée aux sciences sociales émise par Jean-Michel Berthelot. Celles-ci « *cherchent à expliquer les facteurs qui déterminent un univers normatif et à comprendre les raisons qu'ont les acteurs d'y adhérer* »⁹⁶⁶. En éclairant les déterminants de l'action, en particulier les valeurs et des normes véhiculées, par les individus dans les usages qu'ils font des lieux et des objets à leur disposition, mon intérêt s'est porté sur l'intériorisation des conditions locales de l'action, sous la forme d'une éthique professionnelle. Quittant ainsi une sociologie de la morale pour celle de l'éthique⁹⁶⁷, mon intérêt diffère de la posture précédente, donnant au sujet un rôle d'acteur décisionnaire plus que d'agent subissant des forces invisibles qui le dépassent.

« *Expliquer c'est décrire*⁹⁶⁸ ». La sociologie permet de décrire au mieux ce qu'est pour les acteurs « agir » en « *déterminant les médiateurs qui font faire des choses à quelqu'un ou à quelque chose* »⁹⁶⁹. Sans pour autant attribuer aux choses un rôle d'actant comme dans ce type de sociologie, l'intérêt porté au sens que les objets donnent à l'action offre un autre regard sur la possibilité de s'émanciper du sujet. La sociologie des sens ordinaires de la justice et de la justification initiée par Luc Boltanski et Laurent Thévenot offre, outre un regard différent, des outils intéressants pour étudier ces points d'appui éthiques dans l'agir professionnel. Elle configure autrement le contexte comme un environnement d'objets porteurs de significations plus ou moins partagées pouvant servir d'appui pour donner sens à son action. Alors que le modèle précédent accordait à l'individu divergent du modèle dominant, la possibilité grâce à une socialisation secondaire et au prix d'une conversion lui permettant d'acquérir des dispositions favorables à son insertion, ce modèle offre d'autres perspectives. Il permet de penser les supports (et donc les leviers) de l'action pour décider de façon pertinente, et pas seulement conforme. La mise en évidence de logiques d'action différentes justifiées par des configurations de

⁹⁶⁶ Berthelot J-M. (2012). *Epistémologie des sciences sociales*. Paris : PUF. p12.

⁹⁶⁷ « *La morale renvoie souvent à un ordre normatif préétabli tandis que l'éthique concernerait plutôt les interrogations ou les incertitudes d'un sujet confronté à un choix pratique* ». Morale et éthique ont « *la capacité commune d'exprimer le sens et les valeurs d'une certain ordre normatif de la vie sociale* ». (Pharo P. (2004). *Morale et sociologie*. Paris : Gallimard).

⁹⁶⁸ Latour B. (2006). *Changer de société : refaire de la sociologie*. Paris : la découverte, p207.

⁹⁶⁹ Ibid.

sens à la fois déposé dans les objets et intériorisé par les personnes (via leur usage conventionnel) permet de penser un social qui se construit à partir du sujet, mais dans une nécessaire coordination avec les autres. En pensant l'expertise professionnelle à partir des compétences et de l'expérience, c'est la question éthique et son éducation dans le cadre de la formation qui m'a interpellé tout au long de ma carrière de formatrice d'abord à l'UFRSTAPS, puis à l'IUFM (devenue INSPE).

Cet intérêt pour la question éthique ne relève pas seulement de l'objet étudié. Philippe Corcuff rappelle « *que nos disciplines utilisent des modes d'évaluation des comportements et des processus sociaux qui ont une double dimension technique (système de mesure) et morale (système de valeurs), qu'il est difficile de totalement dissocier* »⁹⁷⁰. L'instrument de mesure en sociologie enferme aussi des questions éthiques. « *Dès qu'on a pris conscience que la nature ne parle pas d'elle-même, la construction du sens à son propos est une activité humaine majeure*⁹⁷¹ » dont le chercheur n'est pas exclu. Pour autant, l'intérêt d'une telle sociologie qui interroge ce qui fait la pertinence d'une situation à partir de valeurs contradictoires, ouvre de nouvelles façons de penser l'action collective et sa justification sociale. Les relations de travail peuvent être pensées autrement que dans le conflit en recherchant des consensus et en construisant des compromis. Mais surtout face à des situations qui ne sont plus standardisées, cette sociologie permet de penser l'action pédagogique en questionnant les systèmes de valeurs mobilisés notamment derrière l'idée d'une meilleure efficacité. Il me semble partager avec Danilo Martuccelli cette posture qui vise « *parvenir à socialiser ces épreuves, qui ont tendance à se psychologiser*⁹⁷² », notamment dans le domaine de la formation professionnelle, autour des « bonnes pratiques ». La sociologie offre un détour salvateur, même si la démarche est aussi empreinte de valeurs⁹⁷³, pour garder ouverte à la discussion éthique la question de la formation.

⁹⁷⁰ Corcuff P. (2004). « Sociologie et engagement : nouvelles pistes épistémologiques dans l'après-1995 », dans Lahire B. *A quoi sert la sociologie ?* Paris : La découverte, pp181-182.

⁹⁷¹ Joshua S. (2004). « Sciences, sociologie, politique : qui expertisera les experts ? » dans Lahire B. *A quoi sert la sociologie ?* Paris : La découverte, p163.

⁹⁷² Martuccelli D. (2004). Op cit, p153.

⁹⁷³ Joshua S. (2004) Op. cit.

2.3. L'émancipation par une conception humaniste de la différence

Enfin l'évolution de mon regard de sociologue doit au glissement d'une posture d'accompagnement plus que de normalisation des formés, orientant mes enseignants vers une posture de questionnement⁹⁷⁴. Pour comprendre cet usage de la sociologie, je reprendrais le propos de Peter Berger montrant qu'il existe « *une différence essentielle entre le théâtre de marionnettes et le drame que nous vivons : contrairement aux marionnettes, nous avons la possibilité d'interrompre nos mouvements, de lever les yeux et de découvrir ainsi la machinerie responsable de nos mouvements. C'est le premier pas vers la liberté. Et c'est aussi la justification dernière de la sociologie conçue comme une discipline humaniste* »⁹⁷⁵.

Cette posture d'accompagnement n'est pas sans incidence sur le choix de nouveaux cadres de pensée, notamment celui d'Albert Piette qui permet à l'humain de prendre le dessus sur les mécanismes sociaux. Cette fonction d'accompagnement produit une analyse compréhensive des métiers qui permet de documenter l'action au niveau du sujet pour mieux en comprendre son point de vue singulier. Comme science herméneutique, la sociologie comme le propose de nouveau Dubet⁹⁷⁶ construit du sens, en ouvrant la définition de la situation de manière pragmatique et non réductrice (à des schémas ou à des catégories) dans l'observation des pratiques. La prise en considération de la singularité du sens attribué par le sujet à sa situation place l'humain (dans sa diversité, sa déviance, son atypie) avant le social. Pour autant, il est difficile de parler de différence à la norme sans savoir ce qu'elle est. Mais ce qu'apporte ce regard particulier de l'anthropologie existentielle, c'est la possibilité de suivre le sujet, et finalement de l'accompagner au cours de son action professionnelle (et au-delà de son existence) pour en extraire les effets structurant de son action, comme un construit socialement signifiant de son intention. Cette posture d'accompagnement me semble aujourd'hui importante dans le cadre de la formation. Savoir c'est avant tout être curieux. Accompagner consiste à ouvrir des possibles différents⁹⁷⁷. Or la sociologie offre, par la diversité des méthodologies et des cadres théoriques, la possibilité de regarder autrement⁹⁷⁸ et de regarder différemment. Si la sociologie

⁹⁷⁴ Dans mes enseignements, les références sociologiques servent plus un art de la maïeutique.

⁹⁷⁵ Berger P. (1973). *Comprendre la sociologie*. Paris : Le centurion, p242.

⁹⁷⁶ Dubet F. (2004). « La sociologie une forme particulière de conscience ». Dans Lahire B. *A quoi sert la sociologie ?* Paris : la découverte, p15.

⁹⁷⁷ Martuccelli D. (2014). « Agir : le spectre des possibles ». Dans Molénat X. *L'Individu contemporain : Regards sociologiques*. Auxerre : Editions Sciences Humaines. 115-122.

⁹⁷⁸ Pour éviter le « rétrécissement du champ de l'attention » du chercheur, Charles Wright Mills propose de « débrider l'imagination » en recourant à « l'incongruité » et à « des mondes imaginaires que j'agrandis ou que je rétrécis à ma volonté » (Mills CW. (1977), *L'imagination sociologique*. Paris : Maspero. p219).

est un outil de pensée, c'est en termes d'émancipation qu'il faut l'entendre. Et pour s'émanciper de son propre regard, rien ne vaut la possibilité d'en changer.

Si l'anthropologie de Piette ouvre la perspective d'un regard sur l'individu prenant en compte son être dans sa globalité, les concepts mobilisés prennent finalement peu en compte le corps du sujet⁹⁷⁹. Etudiant la posture, le gestuel, la motricité du sujet, cet accompagnement reste souvent de l'ordre du cognitif et peine finalement à toucher la corporéité même du sujet. Pour les phénoménologues, la présence humaine au monde ne se limite pas à l'espace occupé par le corps, mais elle se détermine également par sa corporéité, c'est-à-dire par le corps vécu. C'est par son existence incarnée et toujours située à l'intérieur d'une tradition que sa présence au monde est rendue possible. Or, ce qui relève de la corporéité, c'est le fait que le corps de l'être devienne le médium entre soi et le monde et, par conséquent, la connaissance que l'être a du monde s'avère médiatisée par l'expérience sensible de son corps, que nous avons abordé par le ressenti corporel. Dans ce sens, la corporéité consiste avant tout en une expérience vécue et non pensée⁹⁸⁰. Cette conception d'un corps, pensé et parlé plus que vécu, est d'ailleurs perceptible dans l'ensemble de mes travaux et constitue sans doute un de mes regrets⁹⁸¹.

Si l'on applique ce regard porté au sensible à ce qui motive le chercheur dans la compréhension de ce qui fait problème dans la société, nous pouvons penser que « *ce qui fait problème dans la société est en général d'abord éprouvé sous la forme d'émotions et de sentiments, sur un arrière-plan d'attentes, de normalité ainsi que de sensibilités, d'habitudes et d'attitudes déterminées*⁹⁸² ». L'expression privilégiée de ces affects sociaux est l'indignation morale qui me semble aussi à prendre en compte pour comprendre la prise en charge des demandes sociales

⁹⁷⁹ Piette défend l'idée d'une économie cognitive quand Lisa Lefevre met en évidence celle d'une économie énergétique qui expliquerait une forme de dégageant des élèves en surpoids en EPS.

⁹⁸⁰ Lamarre A.-M. (2004). « Etude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique ». *Recherches qualitatives*, 24, 19–56.

⁹⁸¹ J'ai abordé l'hexis corporelle de l'enseignant d'EPS par l'introduction d'un capital corpo-sportif. Mais ce dernier s'est réduit à la prise en compte d'indicateurs déclaratifs en termes de titres sportifs ou de durée de pratique. Puis j'ai étudié les valeurs sous-tendues dans la manière de penser les activités physiques et sportives comme appui. Ces valeurs ont été mises en évidence à partir de leur matérialisation dans les usages des objets sportifs. Enfin plus récemment la volonté d'accéder au ressenti corporel tente de l'aborder, de l'extérieur par une observation de ce que le corps donne à voir et par sa correspondance de l'intérieur par la conscience de ce que le sujet dit regarder, penser, ressentir. Si ces derniers travaux permettent d'accéder à une corporéité conscience, les méthodologies employées restent insuffisantes pour saisir l'intercorporéité comme forme de relations sociales expliquant la présence corporelle. Alain Mouchet, Cathy Rolland ou encore Sébastien Chaliès offrent aujourd'hui des perspectives méthodologiques intéressantes sur ce sujet.

⁹⁸² Quéré L. (2004). « Pour un calme examen des faits de société ». Dans Lahire B. *A quoi sert la sociologie ?* Paris : La découverte, p83.

qui nous sollicitent⁹⁸³, résultant de commandes institutionnelles (comme pour l'étude des éducateurs sportifs ou du dispositif de sport sur ordonnance) ou d'interrogations personnelles relevant d'une intuition (comme la présence corporelle) ou en présence de souffrances qui ne peuvent laisser indifférent (étudiants en échec d'insertion, élèves à besoin éducatif particulier, élèves surpoids, enfants atteints d'un cancer). Cette intellectualisation du problème à traiter offre d'abord la possibilité de désensibiliser le problème. Elle fournit une certaine garantie, par la déconstruction et la reconstruction du problème en problème social, puis en explication sociologique pour en proposer une compréhension qui soit rationnelle (et donc moins empreinte d'affects). Elle n'enlève cependant en rien, valeurs et préjugés portés par le regard du chercheur lui-même⁹⁸⁴. En effet, nous avons montré que l'enquête sociale ne participe pas seulement à la résolution de problèmes posés par des situations confuses ou conflictuelles, elle consiste à fixer les croyances pour établir une situation dans des appuis pour agir, penser, raisonner d'une façon déterminée. Ce faisant l'enquête sociale contribue à individualiser, mais aussi à socialiser ces situations, ces appuis et ces événements. « *Elle fait plus que situer l'événement dans un environnement social ou incorporer le second dans le premier : elle configure aussi cet environnement, le fait exister comme corrélat des événements et des situations qu'elle individualise* »⁹⁸⁵.

Ainsi plus qu'en sociologue, c'est en éducateur utilisant la sociologie comme instrument émancipateur, nourrissant différemment ma curiosité envers le monde qui m'entoure. En proposant différentes manières de voir et penser le monde, le savoir des sciences sociales est fondamentalement médiation.

⁹⁸³ Castel R. (2004). « La sociologie et la réponse à la demande sociale ». Dans Lahire B. *A quoi sert la sociologie*. Paris : La découverte, 67-78.

⁹⁸⁴ Boudon R. (1999). *Le sens des valeurs*. Paris : PUF.

⁹⁸⁵ Quéré L. (2004). « Pour un calme examen des faits de société ». Dans Lahire B. *A quoi sert la sociologie ?* Paris : La découverte, p88.

Conclusion générale

« Les sciences sociales illustrent les vertus de l'incertitude. Contraintes à produire le plus souvent une intelligence plurielle de leur objet, marquées par l'arbitraire des choix qui les amènent à découper, dans l'espace infini des événements dotés de sens, les constellations significatives où se liront les traces d'actions ou de mécanismes exemplaires, elles tissent et retissent indéfiniment la trame d'intelligibilité jamais achevées, témoignages toujours précaires et infiniment précieux de la construction historique de l'humain⁹⁸⁶ ».

Finalement, que retenir de ce parcours ? Au-delà de la diversité des objets, des cadres théoriques mobilisés et des méthodologies employées, ce qui semble relier mes travaux est un intérêt pour appréhender le savoir professionnel de façon différente. Cet intérêt a porté sur différentes manières de voir, de penser et de former un professionnel. Les savoirs professionnels sont apparus, au cours de cette réflexion, comme des médiateurs à l'interface entre deux entités : l'individu et la société, la formation et l'emploi, et enfin l'enseignement et la recherche. Cette triple articulation constitue l'architecture de cette réflexion.

D'abord, en variant les modes d'entrée de mes questionnements à partir d'un groupe défini, d'une activité déterminée, de situations ou de gestuels particuliers, nous avons abordé la relation individu/société comme des médiations différentes. Mes travaux ont montré que le savoir avait une fonction de reproduction sociale (filtre), une d'asseoir la légitimité des décisions (étayage), de faire perdurer un état situationnel (ressources) ou d'assurer la continuité de l'action signifiante (appui). Ces différentes fonctions sociales mises en évidence trouvent des explications dans des constructions théoriques modélisant des manières particulières de regarder le monde. Situées à différents niveaux d'observation (macro-méso-microsociologique), mes études donnent à voir, dans une systématique, un rapport différent entre l'individu et le social. Elles montrent que les différentes figures de savoir se présentent sous deux formes (intérieurisé/extérieurisé, objectif/subjectif, matériel/immatériel, invisible/visible) qui médiatisent le rapport entre l'individu et le social en deux facettes. L'observation de cet état des savoirs professionnels sous différentes formes de médiation du social interroge à son tour la manière dont la sociologie entend le lien de causalité attribuable aux régularités observables.

⁹⁸⁶ Berthelot J-M. (1996). *Les vertus de l'incertitude*. Paris : PUF, p260.

La sociologie atteste de régularités observables et mesurables à différents niveaux permettant de déduire du comportement d'un individu certaines caractéristiques prévisibles. Toutefois, son intérêt n'est pas seulement de rendre compte ou de décrire avec précision un état du réel, la sociologie donne, à ces mesures et à ces descriptions, des explications à partir d'une compréhension du monde singulière. Ainsi les différentes formes de savoir étudiées doivent autant à leur fonction sociale (fonction étudiée à partir des données du terrain) qu'à leur fiction (fiction construite par le chercheur à partir du cadre théorique). Ce retour sur la manière dont ces formes de savoir ont été étudiées montre comment le social qui donne sens au savoir est d'abord un construit du chercheur, mais un construit inscrit dans une communauté théorique qui donne une force à cette fiction. Entre fonction et fiction sociales, la sociologie est une science herméneutique. Elle participe à produire du sens pour expliquer et comprendre le monde qui nous entoure. Dépassant l'opposition entre une société pesante et agissante sur un individu seulement mue par des forces qui le dépassent et un sujet acteur dont le social ne serait que la résultante d'effets individuels, nos travaux ont investigués différentes perspectives pour essayer de penser le social à partir des effets d'ordre qui sont repérables et mesurables, mais surtout interprétables de façons différentes.

Ce jeu des variations⁹⁸⁷ mis en évidence au cours de mon parcours questionne obligatoirement la nature des liens entre l'individu et son environnement. Comme le souligne Jean Hamburger, « *l'exploration du monde est sans limite, mais elle est aussi sans espoir d'atteindre une « réalité » indépendante de l'observateur, de ses méthodes et de son échelle d'observation*⁹⁸⁸ ». L'observation de régularités fait partie du quotidien intuitif de chaque sujet. Ce que le sociologue fait de différent, c'est qu'il vérifie et valide l'existence de ces régularités pour apporter la preuve d'une régularité fondée. Il dote ensuite celle-ci d'une explication en cherchant une cause sociale à la production de ces régularités (sous la forme de facteurs ou conditions pesants sur l'individu ou de raisons volontaires ou révélées par celui-ci). Ce faisant, il participe à produire le social en faisant exister un environnement singulier (sous la forme d'espace, de cités, de supports matériels, de cadres mentaux). Le sociologue ne peut se contenter de décrire le commun sans nier une part de sa propre professionnalité, c'est-à-dire justifier de son propre intérêt à construire un social qui se différencierait du commun des mortels. Ainsi la discontinuité entre l'expert et le profane n'est pas une question de position (celle d'un arbitre

⁹⁸⁷ A partir de la variété des normes (qualification) et de systèmes de valeurs (compétence) attribuables au sujet et/ou à son environnement, mais aussi à partir de la variabilité du comportement en fonction du contexte défini par rapport aux appuis que le sujet dispose en propre (présence) ou est disponible sous la forme d'un état plus ou moins temporaire de ses ressources (expérience).

⁹⁸⁸ Hamburger J. (1986). *La philosophie des sciences aujourd'hui*. Paris : Gauthiers Villard, p8.

impartial au-dessus de tout soupçon car au-dessus des enjeux qu'il met en évidence). La sociologie n'a pas pour fonction de dévoiler un existant. Elle produit une image du social qui permet de fixer ces régularités dans des instances de régulation que le sociologue invente. La sociologie n'est-elle n'est qu'une mise en modèle de ce sens commun, source même du social ?

Le sociologue ne peut pas non plus réduire les régularités observables à des mécanismes ou des lois immuables au risque de renier la part d'humanité et de libre arbitre qui différencie la sociologie du modèle naturaliste des sciences. Les savoirs sont pensés comme des médiateurs sociaux dont le questionnement montre combien les raisonnements sociologiques se situent entre dépendance (lien social) et indépendance (autonomie). Si la dépendance est étudiée, à partir de deux processus sociologiques que sont de l'institutionnalisation et de la socialisation, nos travaux s'attachent à questionner la part d'autonomie (des groupes professionnels et des individus) dans la manière de définir le groupe, l'activité ou l'action.

Au-delà des modèles, ce sont les perspectives qu'offrent ces modèles en termes d'émancipation qui m'ont intéressée. On peut admettre que comprendre les effets structurels, qui pèsent de manière inconsciente sur notre pratique et nos représentations en fonction de notre origine sociale et notre éducation initiale, nous permet de nous émanciper en déconstruisant par des actions militantes ces ordres normatifs qui apparaissent conjoncturels. L'expérience acquise dans un milieu permet de faire correspondre sa place à des logiques normatives. Mais qu'en est-il pour les sujets qui au cours de leur parcours ne satisfont plus aux normes ? Parce que celles-ci ont changé ou parce que lui-même a changé ? La compétence est une manière de favoriser ou défavoriser ceux qui ne trouvent pas dans le milieu professionnel les éléments pertinents pour justifier leur action ; elle offre une ouverture, celle de penser autrement la pratique à partir de logiques différentes à condition que les appuis mobilisés soient reconnus par les autres. La présence corporelle offre à son tour un regard différent, en particulier sur ceux qui sont considérés comme différents car atypiques, c'est-à-dire finalement n'entrant pas dans une certaine typicité.

La sociologie prétend ainsi retrouver, derrière les régularités, une possibilité de prédire, en stabilisant un sens qualifié de social, ce que vit un individu, à partir de mécanismes, de logiques, de processus ou d'instances. Toutefois, elle ne peut le faire sans en oublier la part d'humain qui différencie la sociologie d'une science naturaliste. Comme le suggère la citation de Jean-Michel Berthelot rappelée en début de conclusion, la prise en compte de l'humain produit autant de la régularité que de l'incertitude. S'agissant de l'institutionnalisation, je pourrais envisager, comme l'a fait Mary Douglas à l'occasion d'un retour sur ses propres

travaux, une inversion historique pour comprendre comment l'individu finalement reste au centre des processus sociaux. En effet, le social n'existe pas sans l'homme qui porte en lui, qui véhicule, qui produit ou qui participe à un ordre social. En questionnant la place et le rôle des savoirs dans les processus d'institutionnalisation et de socialisation, il s'agit bien de questionner cet ordre, comme ordonnancement des individus, des valeurs ou des objets.

Cette réflexion a ensuite interrogé de façon différente le processus de professionnalisation comme une articulation entre emploi et formation. Elle a permis d'inscrire mes travaux dans des problématiques du moment. Elle rend compte finalement de la manière dont les problèmes sociaux deviennent légitimes en faisant, par le regard sociologique, de ces problèmes un des enjeux du moment. Penser la formation professionnelle sous un regard sociologique conduit à la penser comme un objet traversé par des enjeux sociaux. Ces enjeux sociaux ne sont cependant pas particuliers aux savoirs professionnels. Ces derniers ont constitué des terrains privilégiés pour étudier les processus sociologiques que sont l'institutionnalisation et la socialisation. Ce retour sur mes objets au regard de cette articulation emploi-formation a montré que les enjeux de formation participent à définir la question sociale préalable à l'étude. Mais les études menées contribuent en retour à ancrer non seulement une vision du social à travers la manière de traiter la question, faisant de la question une question légitime, mais aussi à faire de cette question un enjeu du moment.

Enfin cette réflexion a été l'occasion de penser l'articulation entre enseignement et recherche, et la place de la recherche à l'université. Si ma posture tient à ma position d'enseignant-chercheur et renseigne sur un regard toujours singulier du chercheur dans la manière de s'approprier une question, il est aussi possible de renverser la logique et de penser que ma posture doit aussi aux travaux que j'ai mené et résulte de ma propre trajectoire professionnelle, trajectoire professionnelle revisitée pour en rendre compte. Outil d'observation et d'analyse du monde qui nous entoure, la sociologie, ou plus exactement les sociologies offrent également un regard particulier sur celui-ci. Etudiant les différentes formes de savoir relevant du sens commun, mais théorisés différemment par des auteurs relevant de champs de recherche divers, nous avons moins poursuivi un projet précis que de nous enrichir de diverses occasions de penser le social en tentant de nous approprier une façon de penser et de faire de la sociologie de façon différente.

Mon parcours de recherche me fait ainsi apparaître en visiteuse de mondes de pensée différents pour nourrir une action d'éducateur qui vise moins à normaliser qu'à émanciper. « *Comment éduquer selon des valeurs sans endoctriner ?* » se demandait Olivier Reboul. Ce à quoi il répondait : « *ce qui vaut la peine d'être enseigné est ce qui unit et ce qui libère* »⁹⁸⁹. Or selon la manière de penser le social, la formation diffère sous les formes d'une instruction, d'une éducation ou d'un accompagnement. Ce retour épistémologique sur mes travaux en dit finalement plus sur un usage particulier dans ces travaux qui rend compte des intentions éducatives qui m'animent. C'est bien dans une posture d'enseignant-chercheur que mes travaux sont à apprécier. D'une part, la sociologie m'a permis de comprendre et d'éclairer les enjeux sociaux des formations dont j'ai exercé la responsabilité. D'autre part, elle m'a permis de soutenir et d'accompagner les postures d'enseignant que j'ai pu tenir au cours de ma carrière. La construction de cette HDR n'a donc pas été seulement un retour sur mes travaux, mais bien un retour sur soi.

Ainsi, ce travail d'habilitation n'a pas eu pour finalité de faire la démonstration de ma maîtrise du métier⁹⁹⁰ ou de montrer comment je travaille pour en révéler une expérience acquise au cours d'une professionnalisation du chercheur⁹⁹¹. Le temps passé à ce travail a finalement permis de comprendre une posture, celle de la curiosité du monde qui m'entoure. C'est à cette production de sens, à partir d'outils théoriques différents, que j'ai employé ce temps de réflexion sur mon parcours.

⁹⁸⁹ Reboul O. (1989). *La Philosophie de l'éducation*. Paris : PUF.

⁹⁹⁰ Bourdieu P., Chamboredon J-C. & Passeron J-C. (1968). *Le métier de sociologue*. Paris : Mouton.

⁹⁹¹ Dubar C. (2004). « Les tentatives de professionnalisation des études de sociologie : un bilan prospectif ». Dans Lahire B. *A quoi sert la sociologie ?* Paris : La découverte. 95-118.

Sigles

AFS : association française de sociologie
ARS : agence régionale de santé
ARSA : agence régionale de santé d'Alsace
APS : activité physique et sportive
APSA : activité physique sportive et artistique
BEES : brevet d'état d'éducateur sport
BPJEPS : brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport
DRJSCS : direction régionale de la jeunesse, des sports et de la cohésion sociale
EAD : enseignement à distance
EPS : éducation physique et sportives
FNSU : fédération nationale du sport universitaire
FOAD : formation ouverte à distance
FspU : fédération française du sport universitaire
GTD : groupe technique disciplinaire
HDR : habilitation à diriger les recherches
INSEP : institut national du sport et de l'éducation populaire
LCVN levier de communication verbale et non verbale
MOOC : massive open online course
OMS : office municipal des sports
PAI : Projet d'accueil individualisé
PNNS : plan national nutrition santé
PPRE : Programme personnalisé de réussite éducative.
RNCP : répertoire national des certifications professionnelles
SSO Sport-santé sur ordonnance
SUAPS : service universitaire des activités physiques et sportives
TDAH : Trouble déficit de l'attention, hyper et hypoactif
TF : théâtre forum
UNSS : union nationale du sport scolaire
VAE : validation des acquis de l'expérience

Bibliographie

- Abbott A. (1988). *The system of professions. An essay on the division of expert labor*, Chicago : The University of Chicago Press.
- Altet M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.
- Altet M. (2001). « L'analyse de pratiques, une démarche de formation professionnalisante ? » *Recherche et formation*, 35, INRP (en ligne).
- Altet M. (2009). « Professionnalisation et formation des enseignants par la recherche dans les IUFM : Avancées et questions vives ». Dans *Recherche/formation des enseignants*, Rennes : PUR.
- Altet M. (2010). « Deux décennies de formation des enseignants dans les IUFM : un processus de formation professionnalisante en héritage », *Recherches en éducation*, 8 (en ligne).
- Amade Escot C. (1993). « Profils de professionnalité, recherches et conceptions de la compétence dans les épreuves professionnelles des différents CAPEPS (1947-1989) ». Dans Clément J-P. & Herr M. *L'identité de l'EP scolaire entre l'école et le sport*. Clermont Ferrand : AFRAPS, 365-375.
- Amathieu J. & Chaliès S. (2014). « Repenser l'accompagnement des enseignants novices pour accroître leur satisfaction professionnelle », *eJRIEPS*, 31, 4-26.
- Amblard H., Bernoux P., Herreros G. & Livian Y.-F. (2005). *Les nouvelles approches sociologiques des organisations*. Seuil : Paris.
- Amigues R. (2009). « Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité ». *Les Sciences de l'éducation Pour l'Ère nouvelle*, 42/2, 11-26.
- Arborio A.-M. & Fournier P. (2005). *L'enquête et ses méthodes : l'observation directe*. Paris : Nathan Université.
- Archieri C. (2013). « Pratiques théâtrales et formation aux métiers d'intervention ». *Éducation permanente*, 194, 123-134.
- Arnaud P. & Broyer G. (1985). « Des techniques du corps aux techniques sportives ». Dans Arnaud P., Broyer G. *Psychopédagogie des activités physiques et sportives*. Toulouse : Privat.
- Astier P. (2004). « Parler d'expérience », *Formation-emploi*, 88, 33-42.
- Astier P. (2005). « Analyser le travail en vue de la formation ». *Les Cahiers d'étude du CUEPP*, 56, 7-19
- Aubert N. (2006). *L'individu hypermoderne*. Paris : Erès
- Auburn S. & Orofiamma S. (1991). *Les compétences de troisième type*. Rapport de recherche. Paris : CFF-CNAM, Multig.
- Audran J. (2007). « Dispositif et situation, quelles articulations ». *Questions vives*. (en ligne).
- Augé M. (1992). *Les Non-lieux. Introduction à une sociologie de la sur-modernité*. Paris : Seuil.
- Augustin J-P. (2003). *Le sport et ses métiers : nouvelles pratiques et enjeux d'une professionnalisation*. Paris : la découverte.
- Augustin J-P. & Callède J-P. (1995). *Sport, action collective et relation sociale*, Actes du colloque de Bordeaux des 14-15 octobre 1993, Pessac : Publications de la Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine.
- Ayme S., Ferrand C. & Cogérino G. (2011). « Comportements déviants des élèves et émotion de colère des enseignants en EPS ». *Carrefour de l'éducation*, 32, 2, 221-235.
- Azéma G. & Leblanc S. (2014). « À propos de l'intérêt de questionner l'activité improvisationnelle des jeunes enseignants ». *Recherches en éducation*, 19, (en ligne).
- Bahia S., Freire I., Amaral A. & Estrela M. A. (2013). « The emotional dimension of teaching in a group of Portuguese teachers ». *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19, 3, 275-292.
- Balandier G. (1989). « Réel social et nouvelles démarches. Le lien social en question ». *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. 86, janvier-juin 1989, 5-13.
- Balandier G. (2003). *Civilisés, dit-on*. Paris : PUF.
- Ballot G. & Piatecki C. (1996). « Le marché interne ouvert : un modèle ». Dans Ballot G. *Les marchés internes du travail : de la microéconomie à la macroéconomie*. Paris : PUF, 121-146.
- Barbier J.-M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.
- Barbier J.-M. & Galatanu O. (2004). *Les savoirs d'action : une mise en mots des compétences ?* Paris : L'Harmattan.
- Bardin L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.

- Barrère A. (2002). « Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe ? » *Sociologie du travail*, 44, 4, 481-497.
- Barrère A. (2002). « Un nouvel âge du désordre scolaire : les enseignants face aux incidents ». *Déviance et société*, 1, 26, 3-19.
- Barrère A. (2002). *Les enseignants au travail, routines incertaines*. Paris : L'harmattan.
- Barrière-Boizumault M. (2013). *Les communications non verbales des enseignants d'éducation physique et sportive: Formes et fonctions des CNV, croyances et réalisation effective des enseignants, ressenti des effets par les élèves* (Doctorat, Lyon 1).
- Bauman Z. (2007). *Le présent liquide. Peurs sociales et obsessions sécuritaires*. Paris : seuil
- Beaud S. (1996). « Quelques observations à propos du texte de Bernard Lahire ». *Critiques sociales*, 8-9, 107.
- Becker HS. (1985). *Outsiders : Études de sociologie de la déviance*. Paris : Métailié.
- Becker HS. (1988). *Les Mondes de l'art*. Paris : Flammarion.
- Becker HS. (1999). *Propos sur l'art*. Paris : L'Harmattan.
- Becker HS. (2006). « Sur le concept d'engagement », *SociologieS* (en ligne).
- Bellini S. (2007). « Expérience professionnelle : capital ou fardeau pour les seniors ? » *Travail et Emploi*, 109, 81-89.
- Benoit H. (2014). « Les dispositifs inclusifs : freins ou leviers pour l'évolution des pratiques ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 65, 189-204.
- Berger P. & Luckmann T. (1986). *La construction sociale de la réalité*. Paris : Méridiens Klincksieck.
- Berger P.L. (1973). *Comprendre la sociologie*. Paris : Le centurion.
- Bernard J. (2008). « Bonne distance et empathie dans le travail émotionnel des pompes funèbres », *Journal des anthropologues*. 114-115, 109-128.
- Bernardeau-Moreau D. & Collinet C. (2009). *Les éducateurs sportifs en France depuis 1945. Questions sur la professionnalisation*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Bernoux P. (1985). *La sociologie des organisations*. Paris : Seuil.
- Berthelot J-M. (2004). *Les vertus de l'incertitude*. Paris : PUF.
- Berthelot J-M. (2012). *Epistémologie des sciences sociales*. Paris : PUF.
- Bessy C. & Chateauraynaud (1995). *Experts et faussaires. Pour une sociologie de la perception*. Paris : Metaillié.
- Bessy O. (1991). « Nouvelles pratiques, sport de base : réflexion sur le choix des objets d'enseignement en EPS ». *EP&S*, 227, 75-79.
- Beuscart J-S., Peerbaye A. (2006) « Histoire de dispositif ». *Terrains et travaux*, 2, 11, 3-15.
- Binet S., Jean A. & Letourneaux F. (2021). « A l'épreuve du télétravail », *Mouvements*, 106, 2, 60-69.
- Blanchet A. & Gotman A. (2001). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris : Nathan/VUEF.
- Blanchet M. (1985). *L'entretien dans les sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Blatrix C. (2002). « Devoir débattre, les effets de l'institutionnalisation de la participation sur les formes de l'action collective ». *Politix*, 57, 15, 79-102.
- Boal A. (1977). *Le théâtre de l'opprimé*. Paris : Maspero.
- Boizumault M. & Cogérino G. (2012). « La mise en scène corporelle de l'enseignant d'EPS : les communications non verbales au service de l'efficacité de l'enseignant » *STAPS*, 98, 4, 67-79.
- Boltanski L. (1979) « Les systèmes de représentation d'un groupe social: les "cadres" ». *Revue française de sociologie* 20, 4, 631-667.
- Boltanski L. (2009). *De la critique. Précis de l'émancipation*. Paris : Gallimard.
- Boltanski L. & Chiapello E. (1999). *Le Nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.
- Boltanski L., Dosse F., Pharo P., Quéré L., Thévenot L., Foessel M. & Hartog F. (2006). « L'effet Ricoeur dans les sciences humaines ». *Esprit, La pensée Ricoeur*. 43-68.
- Boltanski L. & Thevenot L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.
- Borge C. & Lessard C. (2007). « Qu'arrive-t-il quand la collaboration enseignante devient une norme ? » Dans J-F Marcel V., Dupriez D., Perrisset-Bagnoud & M. Tardif. *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles : De Boeck.
- Bosch G., D. Meulders D. & Michon F. (1997). *Le Temps de travail : nouveaux enjeux, nouvelles normes, nouvelles mesures*. Bruxelles : Éditions du Dulbea.
- Boudjaoui M. (2011). « Enseignement supérieur et dynamiques professionnalisantes : étude comparée de deux dispositifs de formation ». *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 44, 2, 49-68.

- Boudon R. (1995). *Le juste et le vrai. Etudes sur l'objectivité des valeurs et de la connaissance*. Paris : Fayard.
- Boudon R. (1999). *Le sens des valeurs*. Paris : PUF.
- Bougon B. & Falque L. (2005). *Pratiques de la décision - Développer ses capacités de discernement*. Paris : Dunod.
- Bouilloud J. (2009). *Devenir sociologue : Histoires de vie et choix théoriques*. Toulouse : Érès.
- Bourdieu P. (1966). « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture ». *Revue française de sociologie*, 7, 3, 325-347.
- Bourdieu P. (1977). « Remarques provisoires sur la perception sociale du corps ». *Actes de la recherche en sciences sociales*. 14.
- Bourdieu P. (1979). « Les trois états du capital culturel ». *Actes de la recherche en sciences sociales*. 30, 1, 3-6
- Bourdieu P. (1979). *La distinction : critique sociale du jugement*. Paris : Minuit.
- Bourdieu P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Minuit.
- Bourdieu P. (1980). *Questions de sociologie*. Paris : Minuit.
- Bourdieu P. (1981). « La représentation politique [Eléments pour une théorie du champ politique] », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 36-37, 3-24.
- Bourdieu P. (1982). « Les rites comme actes d'institution ». *Actes de la recherche en sciences sociales*. 43, *Rites et fétiches*. 58-63.
- Bourdieu P. (1982). *Leçon sur la leçon*. Paris : Minuit.
- Bourdieu P. (1984). *Homo academicus*. Paris : Minuit.
- Bourdieu P. (1985). « Effet de champ et effet de corps » *Actes de la recherche en sciences sociales*, 59, 73.
- Bourdieu P. (1987). *Choses dites*. Paris : Minuit.
- Bourdieu P. (1993). « Esprits d'état, genèse et structure du champ bureaucratique ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, 96-97. 54.
- Bourdieu P. (1994). « Seuil stratégies de reproduction et modes de domination ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, 105, 3-12.
- Bourdieu P. (2012). *Sur l'État. Cours au Collège de France 1989-1992*. Paris : Seuil.
- Bourdieu P., Chamboredon J-C. & Passeron J-C. (1968). *Le métier de sociologue : Préalables épistémologiques*, Paris : Mouton de Gruyter.
- Bourdieu P. & al. (1965). *Un art moyen : Essai sur les usages sociaux de la photographie*. Paris : Minuit.
- Bourdieu P. & Passeron J-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Minuit.
- Bourdieu P., Passeron J-C. & de Saint Martin M. (1965). « Rapport pédagogique et communication ». *Les cahiers du centre de sociologie européenne*, Paris : Mouton.
- Bourdieu P. & Saint Martin M. (1976). « Anatomie du goût ». *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* 2, 5, 2-81.
- Bourdieu P. & Saint Martin M. (1970). « L'excellence scolaire et les valeurs du système d'enseignement français ». *Annales*, 25, 1, 147-175.
- Bourdieu P. & Wacquant L. (1992). *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*. Paris : Seuil.
- Bourdoncle R. (1994). « Savoir professionnel et formation des enseignants, une typologie sociologique ». *Spirale. Revue de recherche en éducation*, 13, 77-96.
- Bourdoncle R. (2000). « Professionnalisation, formes et dispositifs ». *Recherche & Formation*, 35, 117-132.
- Boussard V., Demazière D. & Milburn P. (2010). *L'injonction au professionnalisme. Analyses d'une dynamique plurielle*, Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Boutin G. (1999). « Le développement de l'identité professionnelle du nouvel enseignant et l'entrée dans le métier ». Dans Héту J-C., Lavoie M., & Baillauquès S. *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* Bruxelles : De Boeck. 43-56.
- Bruner J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Brunet R., Ferras R. & Théry H. (1994). *Les mots de la géographie : dictionnaire critique*. Montpellier : Reclus.
- Bruno I. (2015). « Défaire l'arbitraire des faits. De l'art de gouverner (et de résister) par les données probantes ». *Revue française de socio-Economie*, 2, 213-227.

- Bucher R. & Strauss A. (1992). « La dynamique des professions », dans Strauss A. *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*, Paris : L'Harmattan. 67-86.
- Bucheton D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès Éditions.
- Bucheton D. & Soulé Y. (2009). « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique*, 3-3, 29-48.
- Burke K. (1966). *Language as Symbolic Action. Essays on Life, Literature, and Method*. University of California Press.
- Burke K. (1984). *Permanence and Change. An Anatomy of Purpose*, University of California Press.
- Cadet J.-P., Diederichs-Diop L., Fournié D. & Magne C. (2005), *Aides-éducateurs : à l'issue du dispositif emplois-jeunes, que reste-t-il des activités ? Que sont devenus les jeunes ? Rapport du Céreq, Relief*, 10.
- Cadopi M. (2005). « La motricité du danseur : une approche cognitive », *Bulletin de Psychologie*, 58, 29-38.
- Caizzi A. (2010). « Présence et représentation des usagers aux guichets des caisses d'Allocations familiales », *Informations sociales*, 158, 112-120.
- Campinos-Dubernet M. & Marry C. (1986). « De l'utilisation d'un concept empirique : la qualification ». Dans Tanguy L. *L'introuvable relation formation-emploi, un état des recherches en France*. Paris : La documentation française.
- Canguilhem G. (2013). *Le normal et le pathologique*. Paris : PUF.
- Caradec V. (2009). « L'expérience sociale du vieillissement ». *Idées économiques et sociales*, 157, 38-45
- Caradec V. (2012). *Sociologie de la vieillesse et du vieillissement : domaines et approches*. Paris : A. Colin.
- Casalfiore S. (2002). « La structuration de l'activité quotidienne des enseignants en classe : Vers une analyse en termes d'action située », *Revue française de pédagogie*, 138, 75-84.
- Castel R. (2004). « La sociologie et la réponse à la demande sociale ». Dans Lahire B. *A quoi sert la sociologie*. Paris : La découverte, 67-78.
- Castra M. (2018). « Socialisation ». In Paugam S. *Les 100 mots de la sociologie*. Paris : PUF, 97-98.
- Chakroun, B. (2009). *La Validation des Acquis de l'Expérience. Une situation de développement. Doctorat en sciences de l'éducation*, Université de Bourgogne.
- Chaliès S., Amathieu J. & Bertone S. (2013). « Former les enseignants pour accroître leur satisfaction au travail : propositions théoriques et illustrations empiriques », *Le travail humain*, 4, 76, 309-334.
- Champagne P. (1993). « La vision médiatique ». Dans Bourdieu P. *La misère du monde*, Paris : Seuil.
- Champy F. (2009). *La sociologie des professions*. Paris : PUF.
- Chantelat P. (2001). *La professionnalisation des organisations sportives, nouveaux enjeux, nouveaux débats*. Paris : L'Harmattan.
- Chantelat P. & Perrin C. (2009). « Les éducateurs médico-sportifs : une activité émergente, inscrite dans le monde médical ». Dans Demazière D. *Sociologie des groupes professionnels : Acquis récents et nouveaux défis*. Paris: La Découverte. 252-262.
- Chapoulie J.-M. (1973). « Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels ». *Revue française de sociologie* 14, 1, 86-114.
- Chapoulie J.-M. (1990). « La seconde fondation de la sociologie française, les États-Unis et la classe ouvrière », *Revue française de sociologie*, 32, 3, 321-364.
- Chapoulie J.-M. & Merllié D. (1975). « Le recrutement des professeurs de l'enseignement secondaire. Les déterminants objectifs de l'accès au professorat ». *Revue française de sociologie*. XIV, 4.
- Chateauraynaud F. (1997). « Vigilance et transformation. Présence corporelle et responsabilité dans la conduite des dispositifs techniques ». *Réseaux-communication-technologie-société*. 85, 101-127.
- Chemero A. (2009). *Radical embodied cognitive science*. MIT Press.
- Chimot C. & Schotté M. (2006). « Travailler dans une organisation sportive. Entre engagement passionné et investissement professionnel », *Regards Sociologiques*, 32, 61-78.
- Cizeron M. (2010). « Le geste professionnel comme concept et outil d'analyse ». Dans M. Cizeron & N. Gal-Petitfaux. *Analyse des pratiques : expérience et gestes professionnels*. Presses de l'université Blaise Pascal, 257-268.
- Cizeron M. & Gal-Petitfaux N. (2009). « L'activité dero supervision active des enseignants d'EPS en gymnastique : quels savoirs professionnels ? » *Sciences de la Société*, Presses universitaires du Midi,

29-42.

- Clavier C. (2009). « Les élus locaux et la santé : des enjeux politiques territoriaux », *Sciences sociales et santé*, 2, 27, 47-74.
- Clément M. & Vandenberghe R. (2000). « Teachers' professional development: A solitary or collegial (ad)venture? » *Teaching and Teacher Education*, 16, 1, 81-101.
- Clot Y. (2000). *La formation par l'analyse du travail : pour une troisième voie*. Dans Maggi B. *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*, Paris : PUF, 133-156.
- Clot Y. (2011). « Théorie en clinique de l'activité ». Dans Maggi B. *Interpréter l'agir un défi théorique*. Paris : PUF. 17-39.
- Cohen D. (1999). *Nos temps modernes*. Paris : Flammarion.
- Collinet C. (2002). « Le sport dans la sociologie française », *L'Année sociologique*, 52, 2, 269-295.
- Collinet C. (2003). *La recherche en STAPS*. Paris : PUF.
- Collins R. (1979). *The credential society : an historical sociology of education and stratification*, New York : Academy Press.
- Collovald A. & Gaiti B. (1990). « Discours sous surveillance : le social à l'Assemblée », Gaxie D., Collovald A., Gaiti B., Lehingue P. & Poirmeur Y. *Le social transfiguré. Sur la représentation politique des préoccupations sociales*. Paris : CURAPP-PUF. 9-54.
- Corcuff P. (2002). *Les nouvelles sociologies*. Paris : Colin.
- Corcuff P. (2004). « Sociologie et engagement : nouvelles pistes épistémologiques dans l'après-1995 », dans Lahire B. *A quoi sert la sociologie ?* Paris : La découverte, 181-182.
- Cornus S. & Marsault C. (2003). « Apprentissage, repenser l'EPS à partir de l'approche écologique ». *EP&S*, 302.
- Cornus S. & Marsault C. (2011). « Les modes d'entrées dans l'activité. Relation entre milieu culturel et milieu d'apprentissage », *EP&S*, 345, 40-43.
- Cornus S. & Marsault C. (2014). « Improvisation en danse : un autre rapport au corps ». Dans C. Marsault & S. Cornus. *EPS et Santé : un prétexte, des réalités*. Paris : L'Harmattan. 197-204.
- Cornus S. & Marsault C. (2014). « Enseigner l'EPS à partir de l'approche écologique : priorité à la variabilité ». Dans M. Quidu. *Les Sciences du sport en mouvement tome II : Innovations théoriques en STAPS et implications pratiques en EPS*. Paris : L'Harmattan. 512-521.
- Cornus S. & Marsault C. (2015). « L'observation de la présence dans des situations d'improvisation en danse. L'incertitude comme condition d'apprentissage ». *Spirale*, 56, 49-63.
- Cornus S., Marsault C. & Burel N. (2015). « Présence et improvisation en danse : un cheminement incertain ». Dans N. Burel, *Corps & Méthodologies. Corps décrit-corps vécu-corps vivant*. Paris : L'Harmattan.
- Corriveau L., Letor C., Périsset Bagnoud D. & Savoie-Zajc L. (2010). *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation : processus, stratégies et paradoxes*, Bruxelles : De Boeck.
- Coudray S. (2020). « Le paradigme citoyen du théâtre de l'opprimé ». *Spirale-Revue de recherches en éducation*, 3, 15-24.
- Courtes J. & Greimas A-J. (1994). « théâtralité », dans *Trésors de la langue française*, CNRS, t. 16, Paris : Gallimard. 179.
- Croze E. (2021). « Covid-19 et passage éclair au distanciel pour les enseignants de langues vivantes du secondaire : une expérience renvoyant à l'irréductible présence en classe de langue », *Distances et médiations des savoirs*, 33. (en ligne).
- Crozier M. & Friedberg E. (1981). *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*. Paris : Seuil.
- Cultiaux J. (2005). « Agir dans un monde flexible : une expérience singulière ». Dans de Nanteuil-Miribel M. *La société flexible*. Toulouse : Érès. 137-154.
- Dadoy M. (1987). « La notion de qualification chez Georges Friedmann ». *Sociologie du travail*, 1, 15-34.
- Daguzon M. (2010). *L'influence de la prescription sur le développement professionnel des professeurs des écoles débutants*. Doctorat Sciences de l'éducation. Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand II.
- Darmon M. (2003). *Devenir anorexique. Une approche sociologique*. Paris : La Découverte.
- Darmon M. (2006). *La socialisation*. Paris : Colin.
- Darmon M. (2013). *Classes préparatoires : la fabrique d'une jeunesse dominante*. Paris : la découverte.

- Darré J-P. (1994). « Les voies de construction d'un référentiel : le cas des conseillers techniques agricoles ». Dans Rope F. & Tanguy L. *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris : L'Harmattan, 147-174.
- De Fornel M. & Quéré L. (1999). « Présentation ». Dans de Fornel M. & Quéré L. *La logique des situations. Nouveaux regards sur l'écologie des activités sociales*, Paris : Editions de l'EHESS. 7-32.
- De Singly F. (2003). *Les uns avec les autres : quand l'individualisme crée du lien*. Paris : Colin.
- De Singly F. (2005) « Le soi dénudé. Essai sur l'individualisme contemporain ». Dans F. Bromberger & al. *Un corps pour soi*. Paris : PUF. 115-138.
- De Singly F. (2005). *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*. Paris : A. Colin.
- De Terssac G., Thoemmes J. & Flautre A. (2004). « Régulation politique et régulation d'usage dans le temps de travail ». *Le travail humain*, 67, 135-154.
- Delga M., Flambard M-P., Le Pellec A., Noé N. & Pineau P. (1990). « Enseigner la danse en EPS ». *EP&S*, 226.
- Demailly L. (1987). « La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants ». *Sociologie du travail*. 1, 59-69.
- Demailly L. (2008). *Politiques de la relation. Approche sociologique des métiers et activités professionnelles relationnelles*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Demazière D. & Gadéa C. (2009). *Sociologie des groupes professionnels : Acquis récents et nouveaux défis*. Paris : La Découverte.
- Depraz N. (2014). *Attention et vigilance. A la croisée de la phénoménologie et des sciences cognitives*. Paris : PUF.
- Derlon A. (1989). « EPS, APS et nouvelles pratiques. Une enquête dans l'académie de Bordeaux », *Méthodologie et didactique de l'éducation physique et sportive*. Clermont-Ferrand : AFRAPS, 195-200.
- Derouet J-L. (1992). *Ecole et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux*. Paris : Metailié.
- Derouet J-L. (1998). « Désaccords et arrangements dans les collèges (1981-1986) ». *Revue française de pédagogie*, 83, 5-22
- Descocudres D. & Méard, J. (2019). « La dimension émotionnelle du développement professionnel de l'enseignant débutant dans la formation en alternance : revue de questions », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 41, 175-190.
- Descola P. (2005). *Par-delà nature et culture*. Paris : Gallimard.
- Desjardins J., Richard É., Paquay L. & Perrenoud P. (2013). *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances*. Perspectives en éducation et formation. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Desombre C. & al. (2013). « Identifier des besoins éducatifs particuliers : analyse des obstacles et propositions pour l'action ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 62, 197-207.
- Desrosières A. (1989). « Comment faire des choses qui tiennent : histoire sociale et statistique ». *Histoire & Mesure*, 4, 3-4, 225-242.
- Dewey J. (1993). *Logique : la théorie de l'enquête*. Paris : PUF.
- Dewey J. (2005). « « La réalité comme expérience » », *Tracés. Revue de Sciences humaines*, 9, (en ligne).
- Dewey J. (2005). *L'Art comme expérience*. Paris : Gallimard.
- Dewey J. (2018). *Démocratie et éducation*. Paris : Colin.
- Diaz-Bone R. & Thevenot L. (2010). « La sociologie des conventions. La théorie des conventions, élément central des nouvelles sciences sociales françaises », *Trivium*, (en ligne).
- Dodier N. (1993). « Les appuis conventionnels de l'action. Eléments de pragmatique sociologique ». *Réseaux Communication. Technologie. Société*, 62, 63-85.
- Douglas M. (1999). *Comment pensent les institutions*. Paris : La découverte.
- Dozon J-P. & Fassin D. (2001). *Critique de la santé publique. Une approche anthropologique*. Paris : Éditions Balland.
- Dubar C. & Tripier P. (1998). *Sociologie des professions*. Paris : A. Colin.
- Dubar C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Colin.
- Dubar C. (1992). « Formes identitaires et socialisation professionnelle ». *Revue Française de sociologie*, 23, 4, 505-530.
- Dubar C. (1996). « La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence ». *Sociologie du travail*, 2, 179-193.

- Dubar C. (1998). « Trajectoires sociales et formes identitaires. Classifications conceptuelles et méthodologiques ». *Sociétés contemporaines*, 29, 73-85.
- Dubar C. (2004). « Les tentatives de professionnalisation des études de sociologie : un bilan prospectif ». Dans Lahire B. *A quoi sert la sociologie ?* Paris : La découverte. 95-118.
- Dubet F. & Martuccelli D. (1996). « Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école ». *Revue française de sociologie*, 37, 4. 511-535.
- Dubet F. & Martuccelli D. (1996). *À l'école : sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil.
- Dubet F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.
- Dubet F. (2000). « Peut-on encore réformer l'école ? ». Dans Van Zanten A. *L'école, l'état des savoirs*. Paris : La découverte.
- Dubet F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.
- Dubet F. (2004). « La sociologie une forme particulière de conscience ». Dans Lahire B. *A quoi sert la sociologie*. Paris : la découverte. 13-42.
- Dubet F. (2016). « Les instruments et l'institution : le cas de l'école ». *Sociologie du travail*, 58, 4, 381-389.
- Dubois V. (2001). *Action publique et processus d'institutionnalisation : sociologie des politiques culturelle et linguistique et du traitement bureaucratique de la misère*. Sociologie. HDR, Université Panthéon-Sorbonne, Paris I.
- Dubois V. (2010). *La vie au guichet*. Paris : Economica.
- Dumazedier J. (1988). *Révolution culturelle du temps libre 1968-1988*. Paris : Méridiens Klincksieck.
- Dumoulin L. & Saurugger S. (2010). « Les policy transfer studies : analyse critique et perspectives ». *Critique internationale*, 48, 3, 9-24.
- Dupriez V. (2003). « De l'isolement des enseignants au travail en équipe: les différentes voies de construction de l'accord dans les établissements ». *Les Cahiers de recherche du Girsef*, 23, 3-18.
- Durand M. & Fillietz L. (2009). « Introduction. Des liens entre travail et formation : vers une nouvelle épistémologie ? » Dans Durand M. & al. *Travail et formation des adultes*. Paris : PUF. 1-34.
- Durand M. (2008). « Un programme de recherche technologique en formation des adultes : une approche éactive de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage/développement ». *Éducation et didactique*, 3, 2.
- Duraly S., Geay S., Perrot C. & Rolan H. (2002). « Collège, la réalité des pratiques en EPS: l'exemple de la Seine Saint-Denis », *EP&S*, 296, 35-38.
- Duvillard J. (2017). *Ces gestes qui parlent. L'analyse de la pratique enseignante*. Paris : ESF.
- Ebersold S. & Detraux J.-J. (2013). « Scolarisation et besoin éducatif particulier : enjeux conceptuels et méthodologiques d'une approche polycentrée ». *ALTER, II European Journal of Disability Research/Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, 7, 2, 102-115.
- Effken, J. & Kadar E.E. (2001). « Learning as progressive biasing of a random walk process : toward an ecology theory of exploratory learning » — *Ecological Psychology*, 13, 1-30.
- Erhenberg A. (1995). *L'individu incertain*. Paris : Calmann Levy.
- Falcoz M. & Walter E. (2009). « Être salarié dans un club sportif : une posture problématique », *Formation Emploi*, 108, 25-37.
- Falcoz M. & Walter E. (2009). « L'emploi dans le sport associatif et fédéral. Un état de la question ». *STAPS*, 83, 43-54.
- Falque L. & Bougon B. (2005). *Discerner pour décider. Comment faire les bons choix en situation professionnelle*, Paris : Dunod.
- Fassin D. (1998). « Les politiques de la médicalisation ». Aïch P. & Delanoë D. *L'ère de la médicalisation*. Paris : Editions Economica. 1-14.
- Fassin D. (2010). *La raison humanitaire : une histoire morale du temps présent*. Paris : Seuil.
- Fernagu-Oudet S. (2010). Alternances et professionnalisation. *Dossier des Sciences de l'Éducation* 24, 83-95.
- Fortino S., Jeantet A. & Tcholakova A. (2015) « Émotions au travail, travail des émotions ». *La nouvelle revue du travail*, 6 (en ligne).
- Foucault M. (1975). *Surveiller et punir*. Paris : Gallimard.
- Foucault M. (1994). « Le jeu de Michel Foucault », *Dits et écrits*, TIII. Paris : Gallimard. 298-329.
- Fournis Y. (2010). Comprendre les institutions par le bas. L'institutionnalisation d'un patronat régional par l'action collective (1950-2000), *Revue française de science politique*, 2, 60, 319-334.

- Fox J. & Dauber H. (1999). *Gathering Voices, essays on playback theatre*. New Paltz : Tusitala Publishing.
- Franck R. (1994). « Deux approches inattendues de la causalité : Aristote et les stoïciens ». Dans Franck R. *Faut-il chercher une cause aux raisons. L'explication causale dans les sciences humaines*. Paris-Lyon : Vrin-Publication de l'institut interdisciplinaire d'études épistémologiques. 166-183.
- Franck R. (1994). *Faut-il chercher une cause aux raisons. L'explication causale dans les sciences humaines*. Paris-Lyon : Vrin-Publication de l'institut interdisciplinaire d'études épistémologiques.
- Frede M. (1989). « Les origines de la notion de cause ». *Revue de métaphysique et de morale*, 4, 488-489.
- Friedberg E. (1993). *Le pouvoir et la règles. Dynamiques de l'action organisée*. Paris : Seuil.
- Gal-Petitfaux N. (2003). « Savoir et action située : regard sur les pratiques d'enseignement en éducation physique ». Dans Desbiens JF. & Borgès C. *Savoir, former et intervenir dans une éducation physique en changement*, Sherbrooke : Edition du CRP. 121-145.
- Gamson W.A., Croteau D., Hoynes W. & Sasson T. (1992). « Media Images and the Social Construction of Reality ». *Annual Review of Sociology*, 18, 382.
- Garfinkel H. & al. (2007). *Recherches en ethnométhodologie*, Paris : PUF.
- Gasparini W. (2003). « Le sport associatif ». *Agora débats/jeunesses*, 33, Sports et intégration sociale. 20-29.
- Gasparini W. & Knobé S. (2013). *Sport/santé sur ordonnance. La prescription médicale d'activité physique : quels effets sur la santé des strasbourgeois ?* Rapport pour l'Agence Régionale de Santé d'Alsace, Strasbourg.
- Gasparini W. & Knobé S. (2014). « Sport sur ordonnance : enquête sur un dispositif local de santé ». *Jurisport*, 144, 43-45.
- Gasparini W. & Knobé S. (2015). « Sport sur ordonnance : l'expérience strasbourgeoise sous l'œil des sociologues ». *Informations sociales*, 1, 187, 47-53.
- Gasparini W. & Pierre J. (2008). « Vendre et se vendre. Dispositions et compétences des vendeurs d'articles de sport ». *Staps*, 82, 43-56.
- Gasparini W. & Pichot L. (2011). *Les compétences au travail : sport et corps à l'épreuve des organisations*. Paris : L'Harmattan.
- Gasparini W., Knobé S. & Didierjean R. (2014). « Physical activity on medical prescription: a qualitative study of factors influencing take-up and adherence in chronically ill patients », *Health Education Journal* (en ligne).
- Genard J-L. (2017). « La compétence éthique au-delà de ses dimensions discursives et propositionnelles ». *Ethique publique*, 19, 1.
- Génolini J-P & Tournebize A. (2010). « Scolarisation des élèves en situation de handicap physique. Les représentations professionnelles des enseignants d'EPS ». *STAPS*, 2, 88.
- Gibson J-J. (2014). *L'approche écologique de la perception visuelle*. Paris : Editions Dehors.
- Giddens A. (1994). *Les conséquences de la modernité*. Paris : L'harmattan.
- Glaser B.G. & Strauss A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Hawthorne NY : Aldine Press.
- Goffman E. (1968). *Asiles. Etudes sur la condition sociale des malades mentaux*. Paris : Minuit.
- Goffman E. (1975). *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*. Paris : Minuit.
- Goffman E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris : Minuit.
- Goffman E. (1996). *La mise en scène de la vie quotidienne. 1, La présentation de soi*. Paris : Minuit.
- Goffman E. (2003). *Les rites d'interactions*. Paris : Minuit.
- Goigoux R., Ria L. & Toczec-Capelle M-C. (2009). *Les parcours de formation des enseignants débutants*, Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal.
- Grasser B. & Rose J. (2001). « Usage de l'expérience professionnelle et performance productive ». *Formation Emploi*, 73, Dossier : "Génération 92", 5-17.
- Grignon C. (2000). « L'enquête sociologique, la critique sociale et l'expertise politique », *Revue européenne des sciences sociales*, XXXVIII, 118, 101-113.
- Grignon C. (2004). « Sociologie, expertise et critique sociale ». Dans Lahire B. *A quoi sert la sociologie ?* Paris : la découverte. p119-135.
- Grootings P. (1994). De la qualification à la compétence : de quoi parlons-nous ? *Revue européenne, Formation Professionnelle* 1, 5-7.
- Grosjean S. (2014). « Étudier la dimension sensible des savoirs produits en contexte de travail ». *Études*

- de communication. *Langages, information, médiations*, 42, 47-62.
- Grossetti M. (2004). *Sociologie de l'imprévisible. Dynamique de l'activité et des formes sociales*. Paris : PUF.
- Guibert P., Lazuech G. & Rimbert F. (2008). *Enseignants débutants : « Faire ses classes ». L'insertion professionnelle des professeurs du second degré*. Rennes : PUR.
- Guironnet G. (2020). Du réel au virtuel, une éducation par le 3^e corps. *Recherches et Educations, HS* *Quelle éducation avec la COVID_19?* (en ligne).
- Habermas J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel. (Tome 1)*. Paris : Fayard.
- Hamburger J. (1986). *La philosophie des sciences aujourd'hui*. Paris : Gauthiers Villard.
- Hamel J. (2019). *Savoir écrire en sociologie et dans les sciences sociales*. Paris : PUF.
- Hargreaves A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times : Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. New York : Teachers College Press.
- Hartog F. (2017). « La présence du témoin ». *L'Homme*, 223-224, 169-184.
- Hassenteufel P. (2000). *Sociologie politique : l'action publique*, Paris : A. Colin.
- Heinich N. (2001). *La sociologie de l'art*. Paris : La Découverte.
- Hély M. (2008). « A travail égal, salaire inégal : ce que travailler dans le secteur associatif veut dire ». *Sociétés contemporaines*, 69, 125-148.
- Henry E. & Jouzel J. (2008). « Les politiques de santé au travail au prisme de la sociologie de l'action publique », *Santé publique*, HS, 20, 181-189.
- Hervé M.J., Guédénéy N., Lamour M., de Montclos MOP, Serpa SR., Visier J-P. & Maury M. (2008). « Les ressentis négatifs du thérapeute ». *Devenir*, 20, 4, 293-318.
- Hochschild A.R. (2003), « Travail émotionnel, règles de sentiments et structure sociale », *Travailler*, 9, 19-49.
- Honta M. & Haschar-Noé N. (2011). « Les politiques préventives de santé publique à l'épreuve de la territorialisation : l'introuvable gouvernance régionale du PNNS en Aquitaine ». *Science sociale et santé*. 29, 4, 33-62.
- Houssaye J. (2001). *Professeurs et élèves : les bons et les mauvais*. Paris : ESF.
- Hughes E.C. (1928). « Personality, types and the division of labor », *American Journal of Sociology*, 33, 5, 754-768.
- Hughes E.C. (1955). « The making of physician : general statement of ideas and problems », *Human Organization*, 14, 4, 21-25.
- Hutchins E. (1995). *Cognition in the wild*. Cambridge M.A, The MIT Press.
- Jacquimot G. & Monnoyer L. (1999). « Le dispositif entre usage et concept ». *Hermès CNRS*, 25.
- Jay E. (2017). « Enquêter avec Dewey sur la notion de compétence : et si la compétence éthique ne pouvait s'enseigner ? ». *Ethique publique*, 19, 1.
- Jeantet A. (2003). « L'émotion prescrite au travail ». *Travailler*, 9, 99-112.
- Jelen A. & Marsault C. (2010). « Les contraintes horaires de l'éducateur sportif : entre bénévolat et flexibilité », dans Sobry C. *Sport et travail*. Paris : L'harmattan. 162-171.
- Jonnaert P. (2017). « La notion de compétence : une réflexion toujours inachevée ». *Ethique publique*, 19, 1.
- Jorro A. (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Joseph I. (1999). « Action située et régimes de disponibilité ». Dans De Fornel M. & Quéré L. *La logique des situations. Nouveaux regards sur l'écologie des activités sociales*, Ed. de l'EHESS. 157-172.
- Joshua S. (2004). « Sciences, sociologie, politique : qui expertisera les experts ? » dans Lahire B. *A quoi sert la sociologie ?* Paris : La découverte.
- Jourdan I. (2018). « Présence de l'enseignant en classe ». *Recherches et Educations*, 19, HS, 52-63.
- Kamanzi P-C., Tardif M. & Lessard M. (2015). « Les enseignants canadiens à risque de décrochage : portrait général et comparaison entre les régions ». *Mesure et évaluation en éducation*, 38, 1, 57-88.
- Kastrup V. (2002). « A propos de l'apprentissage de la compétence éthique ». *Intellectica*, 35, 299-322.
- Kaufmann J-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.
- Kaufmann J-C. (2005). « Le corps dans tous ses états : corps visible, corps sensible, corps secret ». Bromberger C., Duret P., Kaufmann J-C., de Singly F. & Vigarello G. *Un corps pour soi*. Paris : PUF.
- Keck F. (2012). « Goffman, Durkheim et les rites de la vie quotidienne », *Archives de Philosophie*, 75, 3, 471-492.
- Knight J. (1993). *Institutions and Social Conflict*. St Louis: Washington University.

- Knobé S. & Marsault C. (2014). « La pratique sportive comme indicateur de santé? L'exemple des adolescents atteints de cancer ». Dans Marsault C. & Cornus S. (2014). *Santé et EPS : un prétexte, des réalités*. Paris : L'harmattan. 129-141.
- Knobé S. & Schorlé-Stéfan C. (2012). « De l'infortune au capeps à l'entrée dans la fonction publique : analyse des logiques d'insertion professionnelle ». *Revue Européenne de Management du Sport*, 35, 17-28.
- Knobé S., Pichot L. & Benoit A. (2020). « L'insertion professionnelle au prisme des relations entre parcours de formation et emplois. Le cas des diplômé.e.s de la faculté des sciences du sport de Strasbourg (2010-2014) ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, 49, 4, 559-674.
- Koebel M. (2006). « Réflexions sur quelques enjeux liés à la notion de compétence ». *Utinam*, 6, 53-74.
- Kohn R. (1997). « Regarder/Écouter un monde qui change : l'observation dans la formation initiale des enseignants ». *Recherche & formation* 26, 1, 131-66.
- Kruger H. & Lévy R. (2001). Linking Life Courses, Work, and the Family: Theorizing a not so Visible Nexus between Women and Men. *Canadian Journal of Sociology*, 26, 2, 145-166.
- Laborier P. (2003). « Historicité et sociologie de l'action publique ». CURAPP. *Historicité de l'action publique*, Paris : PUF.
- Lacroix A. & Boudreau M-C. (2017). « Définir la compétence éthique et réfléchir à son enseignement et son opérationnalisation ». *Ethique publique*, 19, 1. (en ligne).
- Laé J-F. (1992). « L'embarras des perceptions ». *Informations sociales*, 20.
- Lahire B. (1996). « La variation des contextes dans les sciences sociales. Remarques épistémologiques ». *Annales. Histoire, Sciences Sociales*. 51, 2, p.407.
- Lahire B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.
- Lahire B. (2001). « De la théorie de l'habitus à une sociologie psychologique ». Dans Lahire B. *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu*. Paris : La découverte.
- Lahire B. (2002). *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*. Paris : Nathan.
- Lahire B. (2004). *La Culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris : La Découverte.
- Lahire B. (2018). *L'interprétation sociologique des rêves*. Paris : La découverte.
- Lamarre A-M. (2004). « Etude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique ». *Recherches qualitatives*, 24, 19-56.
- Lang V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris : PUF.
- Langlois J., Omorou A., Vuillemin A., Lecomte E. & Briançon S. (2016). « Participation d'adolescents en surpoids de milieu défavorisé à une intervention de promotion de l'activité physique à l'école ». *Santé Publique, HS*, 135-139.
- Lantheaume F. & Hérou C. (2008). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*, Paris : PUF.
- Lantheaume F. & Simonian S. (2012). La transformation de la professionnalité des enseignants : quel rôle du prescrit ? *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 45, 17-38.
- Lascoumes P. & Le Bourhis J-P. (1998). « Le bien commun comme construit territorial. Identités d'action et procédures », *Politix*, 42, 11, 37-66.
- Lascoumes P. & Le Galès P. (2005). *Gouverner par les instruments*. Paris : Presses de Sciences Po.
- Latour B. (2006). *Changer de société : refaire de la sociologie*. Paris : La découverte.
- Lavoie G., Thomazet S., Feuilladié S, Pelgrims G. & Ebersord S. (2013). « Construction sociale de la désignation des élèves à besoins éducatifs particuliers : incidences sur leur scolarisation et sur la formation des enseignants ». *Alter : European Journal of Disability Research*, 7, 2, 93-101.
- Le Boterf G. (1994). *De la Compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Les Éditions d'Organisation.
- Le Roux N. & Camy J. (2002). *L'emploi sportif en France : situation et tendances d'évolution*. Montpellier : AFRAPS – RUNOPES.
- Le Roux N., Nier O. & Camy J. (2004). « Les pratiques de gestion des ressources humaines dans les très petites entreprises du secteur sport : interroger les analyses du Céreq ». Dans Le Roux N. *L'emploi sportif : état de la connaissance, attente des partenaires sociaux et méthodes d'analyse*, co-édition AFRAPS-RUNOPES, 203-214.
- Lebaron F. (2015). « Chapitre 3. L'espace social. Statistique et analyse géométrique des données dans l'œuvre de Pierre Bourdieu ». Dans Lebaron F. & Le Roux B. *La méthodologie de Pierre Bourdieu*

- en action : Espace culturel, espace social et analyse des données*. Paris : Dunod. 43-58.
- Leblanc S., Luc R., Dieumegard G., Serres G. & Durand M. (2008). « Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive ». *Activités*, 5, 1, (en ligne).
- Lefèvre L. (2019). *Obésité adolescente et expérience corporelle en EPS : entre agir et subir les contraintes normatives*. Doctorat, Université de Strasbourg.
- Lefèvre L. & Marsault C. (2014). « L'obésité en EPS : une caractéristique morphologique ou sociale ? » Dans Marsault C. & Cornus S. *Santé et EPS : un prétexte, des réalités*. Paris : L'harmattan. 175-184.
- Lefèvre L. & Marsault C. (2018). « Le besoin éducatif particulier, un moment d'exception pédagogique : regards croisés des enseignants du premier et du second degré ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 81, *Éducation et société inclusives*. 173-183.
- Lefèvre L. & Marsault C. (2021). « Les déagements silencieux des adolescents obèses à l'épreuve des normes corporelles en Éducation physique », *SociologieS*. (en ligne).
- Lefèvre L. & Marsault C. (2022). « Le rôle des objets comme appuis pour penser une situation capacitante » Dans *Recherches & éducations*. (en ligne).
- Lelièvre C. (2021). *L'École d'aujourd'hui à la lumière de l'histoire*. Paris : Odile Jacob.
- Leplat J. & Hoc J-M. (1983). « Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations ». *Cahiers de psychologie cognitive*, 3, 1, 49-63.
- Lerbet G. (1993). *Approche systémique et production de savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Lator C. (2006). « Reconnaissance des compétences émotionnelles comme compétences professionnelles : le cas des enseignants. Analyse des représentations sociales d'acteurs pédagogiques ». *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, 53, (en ligne).
- Lator C. (2010). « Moments de coopération entre enseignants : entre logiques institutionnelle, organisationnelles et professionnelles ». *Travail et formation en éducation*, 7, (en ligne).
- Lator C., Bonami M. & Garant M. (2007). « Pratiques de concertation et production collective de savoirs pédagogiques au sein d'établissements scolaires ». Dans Marcel J-F., Dupriez V., Périsset-Bagnoud D. & Tardif M. *Coordonner, collaborer, coopérer : De nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles : De Boeck. 143-156.
- Lhuillier D. (2006). « Compétences émotionnelles : de la prescription des émotions au travail », *Psychologie du travail et des organisations*, 12, 91-103.
- Lichtenberger Y. (1999). « Compétence, organisation du travail et confrontation sociale ». *Formation-Emploi* 67, 93-109.
- Licoppe C. (2012). « Les formes de présence ». *Revue française de l'information et de la communication*. (en ligne).
- Licoppe C. (2013). « Formes de la présence et circulations de l'expérience. De J.J. Rousseau au Quantified Self ». *Réseaux*, 6, 182, 21-55.
- Lima L. & Mossé P. (2010). *Le Sport comme métier ? Les STAPS des études à l'emploi*. Paris : Octarès.
- Linhart D. (2015). *La Comédie humaine du travail, de la déshumanisation taylorienne à la sur-humanisation managériale*. Toulouse : Éditions Erès.
- Lordon F. (2013). *La société des affects*. Paris : Seuil.
- Lussi Borer V. & Muller A. (2014). « Exploiter le potentiel des processus de renormalisation en formation à l'enseignement ». *Activités*, 11, 11-2. (en ligne).
- Lytard J.-F. (1979). *La Condition post-moderne*. Paris : Minuit.
- Maccoby E. (1990). « Le sexe, catégorie sociale ». *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 83, 16-26.
- Maitre de Pembroke E. (2018). « Gestes d'ajustement aux élèves: acuité perceptive et écoute sensible dans la classe ». *Recherches & éducations*, HS. (en ligne).
- Malgaive G. (1990). *Enseigner à des adultes : travail et pédagogie*. Paris : PUF.
- Mallet L. & Vernières M. (1981). « L'expérience professionnelle dans les modes de gestion de la main d'œuvre », *Travail et emploi*, 9, 65-74.
- Malochet G. (2004). « A l'école de la détention : quelques aspects de la socialisation professionnelle des surveillants de prison ». *Sociologie du travail*, 46, 2, 168-186.
- Marcellini A. & Miliani M. (1999). « Lectures de Goffman ». *Corps et culture*, 4.
- Marcellini A., Pereira E., Rodhain A. & Ferez S. (2016). « Rapport au corps et engagement dans les activités physiques chez les personnes en situation d'obésité ». *Santé publique*. HS, 1, 117-125.

- Marcellini A. & Miliani M. (1999). « Lecture de Goffman ». *Corps et culture*, 4.
- Marsault C. (1992). *La promotion sociale des enseignants : facteurs de réussite*. DEA de sociologie. Strasbourg : Université Marc Bloch.
- Marsault C. (1999). « *La définition sociojuridique de l'EPS : légitimation d'une profession* ». Doctorat STAPS, Strasbourg : Université Marc Bloch.
- Marsault C. (1999). « La temporisation des carrières comme mécanisme de relégation : le cas des enseignants d'EPS ». Dans "*Le temps*". Actes de la JE du CREES. Strasbourg, 5-6 novembre.
- Marsault C. (2000). « La place des textes officiels dans la démarche pédagogique de l'enseignant ». Actes du colloque Paris-Saint Denis, décembre.
- Marsault C. (2000). « Évolution des conceptions en EPS: Influence des modes de recrutement des professeurs d'EPS sur la définition de leur discipline ». Actes du colloque de l'ARIS. Grenoble. Décembre.
- Marsault C. (2001) Redéfinir le métier d'enseignant d'EPS. *Nouveaux métiers et métiers en évolution*. Actes du colloque international. AEP Reims. 8-9 novembre.
- Marsault C. (2001). "Le métier d'enseignant d'EPS du second degré". Fiche métier RUNOPES. AFRAPS.
- Marsault C. (2001). "Le rôle des savoirs scientifiques dans la professionnalisation des enseignants d'EPS à partir des années 80". *Journées d'études de l'IUFM d'Orsay*. Anthony. 13-14 novembre.
- Marsault C. (2002). « Légitimité professionnelle et légitimation des savoirs ». Dans Pociello C. *L'éducation physique entre sciences de la vie et sciences sociales*. Grenoble : PUG.
- Marsault C. (2002). « L'enseignement du second degré ». Dans Camy J. *L'emploi sportif en France: situation et tendances d'évolution*. Coédition AFRAPS- RUNOPES. 311-318.
- Marsault C. (2002). Vers de nouvelles professions en EPS ? Dans *Sports et vie sociale: transformations, ruptures et permanences*. Congrès de SSSLF. Toulouse. 28-30 octobre.
- Marsault C. (2004). « Compétence professionnelle et formation initiale ». *Recherche et formation*, 46, INRP. 9-21.
- Marsault C. (2004). « Le secteur de l'EPS en France ». Dans *Programme étude vocasport : rapport d'étude sur la formation aux métiers du sport*. OESE.
- Marsault C. (2005). « Les programmations en EPS : la mise en forme des APS ». *STAPS*, 67, 9-22.
- Marsault C. (2008). « La valeur des diplômes dans une économie symbolique : le cas du diplôme de l'INSEP ». *Ce que l'école fait aux élèves*. Actes du colloque Nantes 16 et 17 Juin. SCEREN-ENS.
- Marsault C. (2009). *Socio-histoire de l'EPS*. Paris : PUF.
- Marsault C. (2010). « Compétence éthique dans la professionnalisation des éducateurs sportifs en milieu associatif ». *Interrogations ?* 10. La compétence, (en ligne).
- Marsault C. (2011). « L'éthique comme compétence dans le travail collectif: le cas des enseignants d'éducation physique et sportive ». Dans Gasparini W. & Pichot L. *Le sport au travail*. Paris : L'harmattan. 161-175.
- Marsault C. (2016). « Le sport-santé, un objet médical, social ou sportif ? Le dispositif strasbourgeois vu par ses éducateurs ». *Santé publique* 128/1. Supplément. *Activités physiques et santé*. 163-167.
- Marsault C. (2016). « Prétexte à la lecture de Canguilhem ». Dans Marsault C. & Cornus S. *Santé et EPS, un prétexte, des réalités*. Paris : L'harmattan.
- Marsault C. (2017). « Le sport-santé, un objet médical, social ou sportif ? Le dispositif strasbourgeois sport-santé sur ordonnance comme objet politique transversal », *Sciences sociales et sport*, 10, 21-49.
- Marsault C. (2019). Le travail en équipe favorise-t-il l'innovation ? Regard sur le processus de décision collective au sein d'une équipe d'EPS. *Recherches et éducations*. Varia. (en ligne).
- Marsault C. (2021). « Le sport-santé, une nouvelle catégorie de l'action publique ? » dans Gasparini W. & Knobé S. *Le sport-santé : de l'action publique aux acteurs sociaux*. Strasbourg : PUS.
- Marsault C. & Burel N. (2015). « Présence et improvisation en danse : un cheminement incertain ». Dans N. Burel, *Corps & Méthodologies. Corps décrit-corps vécu-corps vivant*. Paris : L'Harmattan.
- Marsault C. & Lefevre L. (2022). « La présence corporelle : une nouvelle forme de savoir professionnel ? » Dans *Recherches et Educations, HS : la présence corporelle des enseignants, des formateurs et des entraîneurs. Caractéristiques et enjeux méthodologiques*. (à paraître en ligne).
- Marsault C. & Cornus S. (2016). « De rire de à rire avec ». Dans *Corps et climat scolaire*. Dossier EP&S, 83.104-105.
- Marsault C. & Knobé S. (2012). Le retour à la santé d'adolescents après un cancer. Analyse des supports

- et des conditions environnementales favorables à la reprise. Dans D. Berger. Education à la santé et complexité : recherche, formation, pratiques. Paris : UNIRÉS. 545–558.
- Marsault C. & Pichot L. (2005). *Le métier d'animateur et de gestionnaire spécialiste des APS. Activités, emploi-types et compétences dans les clubs alsaciens*. Rapport d'enquête. ORMESA.
- Marsault C., Pichot L. & Pierre J. (2016). « Le temps de travail atypique des éducateurs sportifs : entre contrainte et ressource identitaire ». *Formation Emploi*. 134, 89-105.
- Marsenach J. (1996). « Traits caractéristiques, rôle, fonction de l'EPS selon une approche de séances pratiquées dans les collèges ». René B-X. *A quoi sert l'EPS ? Dossier EPS 29*. CRUISE-EPS. 74-79.
- Martuccelli D. (2002). *Grammaires de l'individu*. Paris : Gallimard.
- Martuccelli D. (2004). « Sociologie et posture critique ». Dans Lahire B. *A quoi sert la sociologie*. Paris : La découverte.
- Martuccelli D. (2006). *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*. Paris : A. Colin.
- Martuccelli D. (2009). « Qu'est-ce qu'une sociologie de l'individu moderne ? Pour quoi, pour qui, comment ? » *Sociologie et sociétés*, 41, 1, 15–33.
- Martuccelli D. (2010). « Philosophie de l'existence et sociologie de l'individu : notes pour une confrontation critique », *SociologieS*, (en ligne).
- Martuccelli D. (2010). *La société singulariste*. Paris : A. Colin.
- Martuccelli D. (2014). « Agir : le spectre des possibles ». Dans Molénat X. *L'Individu contemporain : Regards sociologiques*. Auxerre : Editions Sciences Humaines. 115-122.
- Mascistra D. (2017). « La compétence : entre le savoir agir et l'agir réel. Perspective de l'éducation ». *Ethique publique*, 19, 1. (en ligne).
- Mathieu L. (2000). « Une profession inachevée : animatrice de prévention en milieu prostitutionnel », *Sociologie du Travail*, 42, 2, 263-279.
- Matthey L. (2005). « Éthique, politique et esthétique du terrain : cinq figures de l'entretien compréhensif », *Cybergeo: European Journal of Geography*. (en ligne).
- Maubant P. & Piot T. (2011). « Etude des processus de professionnalisation dans les métiers adressés à autrui ». *Les sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, 2, 44, 7-11.
- Mauger G. (2001). « Les politiques d'insertion. Une contribution paradoxale à la déstabilisation du marché du travail ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1, 136-137, 5-14.
- Maurice M. (1986). « La qualification comme rapport social : à propos de la qualification comme mise en forme du travail ». Dans Salais D. & Thévenot L. *Le travail : marchés, règles conventions*. Paris : Economica, 179-192.
- Mayen P. (2007). « Passer du principe d'alternance à l'usage de l'expérience en situation de travail comme moyen de formation et de professionnalisation ». *Raisons éducatives*, 11, 83-100.
- Mayen P. (2007). « Quelques repères pour analyser les situations dans lesquelles le travail consiste à agir pour et avec un autre ». *Recherche en éducation*, 4, 51-64.
- Meirieu P. (2002). Le Théâtre et l'école : éléments pour une histoire, repères pour un avenir. Dans J.-C. Lallias, J. Lassalle & J.-P. Loriol, *Le Théâtre et l'école*. Cahiers, 11. Arles : Actes Sud. 30-48.
- Meynaud F. (2007). « Éducation physique et sportive et situation de handicap ». *Reliance*, 2, 32-35.
- Michel J. (2015). *Quand le social vient au sens. Philosophie des sciences historiques et sociales*. Bruxelles : PIE Peter Lang.
- Michon B. (1993). *L'espace des sciences et techniques des APS : recours au corps et effets de corps*. Doctorat. Université Strasbourg 2.
- Millard E. (1995). « Hauriou et la théorie de l'institution ». *Droit et société*, 30-31, 381-412.
- Mills CW. (1977). *L'imagination sociologique*. Paris : Maspero.
- Mincer J. (1993). *Schooling, Experience, and Earnings*. England: Gregg Revivals.
- Mispelblom Beyer F. (2001). « Où commence, où s'arrête le temps de travail ? ». Dans Durand C. & Pichon A. *Temps de travail et temps libre*. De Boeck : Bruxelles. 243-256.
- Monchatre S. (2002). « Les avatars du modèle de la compétence. L'exemple d'un site de la sidérurgie ». *Formation Emploi*. 77, 51-68.
- Monchatre S. (2007). « Des carrières aux parcours... en passant par la compétence », *Sociologie du travail*, 49, 4, 514-530.
- Monchatre S. (2008). *L'approche par compétence, technologie de rationalisation pédagogique. Le cas de la formation professionnelle au Québec*. CEREPQ. (en ligne)
- Monchatre S. (2010). « Déconstruire la compétence pour comprendre la production des qualifications ».

- Interrogations ?*10. (en ligne).
- Monchatre S. (2018). « De la qualification à la compétence en passant par l'employabilité », dans D. Mercure et M. Vultur. *Dix concepts pour penser le nouveau monde du travail*. Québec : Presses Universitaires de Laval. 119-134.
- Monchatre S. & Rolle P. (2003). « La compétence : une construction sociale en question ». Dans Dupray A., Guitton C. & Monchatre S. *Réfléchir la compétence. Approches sociologiques, juridiques, économiques d'une pratique gestionnaire*. Paris : Octarès, 17-27.
- Monchatre S. & Woehl B. (2014). *Temps de travail et travail du temps*. Paris : Publications de la Sorbonne.
- Montlibert C. (1991). *L'institutionnalisation de la formation permanente*. Strasbourg : PUS.
- Morales V. & Gasparini W. (2014). « Penser la ville avec ses habitants. L'exemple des états généraux du sport de Strasbourg ». *Loisir et société*, 37, 1, 116-131.
- Moreau D. (2003). *La construction de l'éthique professionnelle des enseignants au cours de la formation et de leur entrée dans le métier. La genèse d'une éthique appliquée à l'éducation*, Doctorat, Université de Nantes, Sciences de l'éducation.
- Moreau D. (2007). « L'éthique professionnelle des enseignants : déontologie ou éthique appliquée de l'éducation ? » *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 2, 40, 53-76.
- Morin E. (2008). *L'esprit du temps*. Paris : Colin.
- Mouchet A. (2014). « L'observation du jeu comme geste professionnel des entraîneurs ». *Recherches & Éducatives*, 12, 43-56.
- Mouchet A. (2016). « Comprendre l'activité en situation : articuler l'action et la verbalisation de l'action ». *Savoirs*, 40, 9-70.
- Mouchet A., Vermersch P. & Bouthier D. (2011). « Méthodologie d'accès à l'expérience subjective : entretien composite et vidéo ». *Savoirs*, 3, 27, 85-105.
- Naville P. (1956). *Essai sur la qualification du travail*. Paris : Marcel Rivière.
- Nillès J.-J. (2002). « Comment mesurer l'éthique des acheteurs ? » *Entreprise Ethique*, 17, 65-73.
- Nizet J. & Rigaux N. (2005). *La sociologie d'Ervin Goffman*. Paris : La découverte.
- Norman D. (1993). « Les artefacts cognitifs », *Raisons pratiques*, 4, 15-34.
- Oiry E. (2005). « Qualification et compétence : deux sœurs jumelles ». *Revue française de gestion*. 158/5, 13-34.
- Oiry E. & d'Iribarne A. (2001). « La notion de compétence : continuités et changements par rapport à la notion de qualification ». *Sociologie du travail*, 43, 1, 49-66.
- Olry P. & Froissart-Monet MT. (2017). « Valuation et corps de l'enquête ». *Questions Vives*, 27, (en ligne).
- Paggetti M. (2019) « Agir et apprendre par le corps : l'activité d'« enquête » du psychomotricien ». *Recherche & formation*, 3, 92 (en ligne).
- Paillet A. (2007). *Sauver la vie, donner la mort. Une sociologie de l'éthique en réanimation néonatale*. Paris : La Dispute.
- Paintendre A., Schirrer M. & Andrieu B. (2019). « Développer des savoir-faire perceptifs en Éducation Physique et Sportive : analyse de l'activité d'élèves engagés dans une séquence d'enseignement de step », *Activités, Comprendre le travail des métiers adressé à autrui*, 16-1 (en ligne).
- Papi C. (2007). *Le dispositif vécu au coeur de la préparation du DAEU à distance*. Doctorat. Université de Strasbourg, sciences de l'éducation.
- Paradeise C. (1984). « La marine marchande française, un marché du travail fermé ? ». *Revue française de sociologie*, 25, 3, 352-375.
- Paradeise C. (1987). « Des savoirs aux compétences : qualification et régulation des marchés du travail », *Sociologie du travail*, 1, *De la qualification à la professionnalité*. 35-46.
- Paradeise C. (1988). « Les professions comme marchés du travail fermés ». *Sociologie et sociétés*, 20, 2, 9-21.
- Paradeise C. & Lichtenberger Y. (2001). « Compétence, compétences ». *Sociologie du travail*, 43, 1, 33-48.
- Paret K. & Gal-Petitfaux N. (2016). « Former au métier d'éducateur socio-sportif : exemple d'un dispositif collaboratif centré sur l'expérience d'intervention », *eJRIEPS*, 39, (en ligne).
- Parsons T. (1939). « The Professions and Social Structure ». *Social Forces*, 17, 4, 457-467.
- Passeron J.-C. (1991). *Le raisonnement sociologique. L'espace non-popperien du raisonnement naturel*.

- Paris : Nathan.
- Pastré P. (1999). La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives. *Éducation permanente*, 139, 13-36.
- Pastré P. (2006). « Que devient la didactisation ? » Dans De Bouillier-Oudot M-H & Lenoir Y. *Savoirs professionnels et curriculum de formation*. Québec : Presse universitaire de Laval.
- Pastré P. (2009). *Apprendre par la simulation. De l'analyse du travail aux apprentissages professionnels*. Toulouse : Octarès.
- Pastré P., Mayen P. & Vergnaud G. (2006). « La didactique professionnelle ». *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- Pérez T. & Thomas A. (2000). *Danser les arts*. Nantes : SCEREN-CRDP des Pays de Loire.
- Pérez T. & Thomas A. (2001). « La présence ». *EP&S*, 291.
- Perez-Roux T. (2007). « Accompagnement des enseignants en formation initiale. Le point de vue des formés sur la relation tuteur-stagiaire ». *Recherche et formation*, 55, 31, 135-50.
- Perreau L. (2010). « Attention et pertinence chez Alfred Schütz ». *Alter*, 18, 72-92.
- Perrenoud P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire*. Genève : Droz.
- Perrenoud P. (1996). *Enseigner agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : ESF.
- Perrenoud P. (2001). « Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance ». Dans Lhez P., Millet D. & Séguier B. *Alternance et complexité en formation. Éducation, Santé, Travail social*. Paris : Editions Seli Arslan, 10-27.
- Perrenoud P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF.
- Perrenoud P. (2004). « Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation ». *Éducation permanente*, 160, (en ligne).
- Perrenoud P., Altet M., Lessard C. & Paquay L. (2008). *Conflit de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoir d'expérience*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Université.
- Perrin C. (2016). « Construction du territoire professionnel de l'enseignant en Activité Physique Adaptée dans le monde médical » *Santé Publique*, 28/1. Supplément. *Activités physiques et santé*, 141-151.
- Petitmengin C. (2006). « L'énaction comme expérience vécue ». *Intellectica*. 43, 85-92.
- Pharo P. (2004). *Morale et sociologie*. Paris : Gallimard.
- Pichot L. (2017). « L'agir au travail du professeur de fitness. Le lien social rythmé par le corps et la technique ». *Techniques & Culture*, 62, 252-271.
- Pichot L. (2022). « La présence corporelle comme compétence relationnelle du professeur de fitness : improviser par-delà les rôles ». *Recherches & Educations*. (bientôt en ligne).
- Piette A. (1992). « Mode mineur de la réalité et réflexivité diffuse : contribution à une anthropologie de la critique ». *Social science information*, 31, 3, 551-561.
- Piette A. (1996) *Ethnographie de l'action. L'observation des détails*. Paris : Métailié.
- Piette A. (1998). « De la distance au rôle au mode mineur de la réalité : contribution à la sociologie de l'interaction ». *Social science information*. 37, 2, 275-297.
- Piette A. (2008). « L'anthropologie existentielle : présence, coprésence et leurs détails ». *Autrocom*, 4, 2, 131-138.
- Piette A. (2009). *Anthropologie existentielle*. Paris : Pétra.
- Piette A. (2009). *L'acte d'exister. Une phénoménographie de la présence*. Marchienne-au-Pont : Socrate Éditions Promarex.
- Piette A. (2012). *De l'ontologie en anthropologie*. Paris : Berger International.
- Piette A. (2012). « Quand croire c'est faire et un peu plus. » Dans Aubin-Boltanski E., Lamine A.-S. & Luca N. *Croire en actes*. Paris : L'Harmattan.
- Piette A. (2013). « Au cœur de l'activité, au plus près de la présence ». *Réseaux*, 6, 6, 57-88.
- Piette A. (2014). *Contre le relationnisme. Lettre aux anthropologues*. Le Bord de l'eau.
- Piette A. (2016). « Reposité ». Dans P. Zawieja, *Dictionnaire de la fatigue*. Genève : Librairie. 723-726.
- Pinto L. (1999). *Pierre Bourdieu et la théorie du monde social*. Paris : Albin Michel.
- Piot T. (2009). « Quels indicateurs pour mesurer le développement professionnel dans les métiers adressés à autrui ? ». *Questions Vives. Recherches en éducation*, 5, 11, 259-275.
- Portelance L., Borges C. & Pharand J. (2011). *La collaboration dans le milieu de l'éducation. Dimensions pratiques et perspectives théoriques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Poulard F. (2020). « Reconsidérer l'hétérogénéité des groupes professionnels et ses effets ». *Revue*

- Française de Socio-Économie*, 25, 233-243.
- Poupart J. (1993). « Discours et débats autour de la scientificité des entretiens de recherche ». *Sociologie et sociétés*, 25, 2, 93-108.
- Prairat E. (2015). *Quelle éthique pour les enseignants?* Bruxelles : De Boeck.
- Py B. (2004). « L'apprenant, le chercheur et les discours. Quelques réflexions sur la notion de saillance ». *Tranel*, 40, 117-131.
- Quéré L. (1987). « L'argument sociologique ». *Réseaux. Communication - Technologie – Société*, 27, 97-136.
- Quéré L. (1994). « Sociologie et sémantique : le langage dans l'organisation sociale de l'expérience ». *Sociétés contemporaines*, 18-19, 17-41.
- Quéré L. (1997). « La situation toujours négligée ? » *Réseaux. Communication - Technologie – Société*, 85, 163-192.
- Quéré L. (2004). « Pour un calme examen des faits de société ». Dans Lahire B. *A quoi sert la sociologie ?* Paris : La découverte.
- Quivy R. & Campenhoudt L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Raymond D. & Lenoir Y. (1998). « Enseignants de métier et formation initiale : une problématique divergente et complexe » dans Raymond D. & Lenoir Y. *Enseignants de métier et formation initiale. Des changements dans les rapports de formation à l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck Université. 47-102
- Rayou P. & Ria L. (2009). « Former les nouveaux enseignants. Autour des statuts, de l'organisation et des savoirs professionnels ». *Éducation et sociétés*, 1, 23, 79-90.
- Reboul O. (1989). *La Philosophie de l'éducation*. Paris : PUF.
- Renahy N., Siblot Y., Cartier M., Coutant I. & Masclet O. (2015). « De la sociologie de la classe ouvrière à la sociologie des classes populaires ; Penser ensemble la condition des ouvriers et des employé-e-s ». *Savoir/Agir*, 4, 34, 55-61.
- Renier S. (2013). « John Dewey et l'enquête de l'enseignant : de l'expérience sociale à la formation du jugement individuel », *Éducation et didactique*, 7-1. (en ligne).
- Revel J. (1996). « Micro-analyse et construction du social ». Dans Revel J. *Jeux d'échelle. La micro-analyse à l'expérience*. Paris : Galimard- Seuil, 15-27.
- Rey B. (2006). « Les compétences professionnelles et le curriculum : des réalités inconciliables ? » Dans Lenoir Y. & Bouillier-Oudot MH. *Savoirs professionnels et curriculum de formation*. Québec : Presses de l'université Laval. 83-108.
- Reynaud JD. (1987). « Qualification et marché du travail », *Sociologie du travail*, 29, 1, 86-109.
- Reynaud JD. (1989). *Les règles du jeu. L'action collective et la régulation sociale*. Paris : A. Colin.
- Reynaud JD. (2001). « Création de règles et régulation sociale ». Dans Groux G. *L'action publique négociée : approches à partir des 35 heures. France-Europe*. Paris : L'Harmattan. 263-277.
- Ria L. & Chaliès S. (2003). « Dynamique émotionnelle et activité : le cas des enseignants débutants ». *Recherche et formation*, 42, 7-19.
- Ria L. & Durand M. (2013). Les préoccupations et la tonalité émotionnelle des enseignants débutants lors de leurs premières expériences en classe. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 5, 11-123 ; Saujat F. (2004). Spécificités de l'activité d'enseignants débutants et « genres de l'activité professorale ». *Polifonia*, 8, 67-9.
- Ria L. & Leblanc S. (2011). « Conception de la plateforme de formation Néopass@ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants : enjeux et processus ». *Activités*, 8, 2 (en ligne)
- Ria L. & Leblanc S. (2012). « Professionnalisation assistée par vidéo : Les effets d'une navigation sur Néopass@ction ». *Recherches & éducations*, 7, 99-114.
- Ria L. & Rayou P. (2008). « Sociologie et ergonomie cognitive au miroir des situations éducatives : le cas de l'entrée dans le métier des enseignants du 2nd degré » *Recherches et éducations*. Les sciences de l'éducation : histoire, débats, perspectives. 105-119.
- Ria L. & Récopé B. (2005). « Les émotions comme ressort de l'action ». Dans L. Ria, *Les émotions* Paris : Éditions EP&S. 11-30.
- Ria L. (2009). « De l'analyse de l'activité des enseignants débutants en milieu difficile à la conception de dispositifs de formation ». Dans M. Durand M. & Fillietaz L. *Travail et formation des adultes*. Paris : PUF, 217-244.
- Ria L., Sève C., Saury J., Theureau J., & Durand, M. (2010). Beginning teachers' situated emotions: A

- study of first classroom experiences. *Journal of Education for Teaching*, 29, 3, 219-234.
- Ria L. & Visioli J. (2010). « L'expertise des enseignants d'EPS ». *Movement & Sport Sciences*, 71, 3, 3-19.
- Ricoeur P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Roiné C. (2015). « La fabrication de l'élève en difficulté. Postulats et méthodes pour l'analyse d'une catégorisation dans le champ scolaire ». *Éducation et socialisation. Les cahiers du CERFE*, 37.
- Rolland C. & Cizeron M. (2015). « Agir et penser avec les mains pour enseigner la gymnastique ». *Ethnographiques.org*, 31, "La part de la main". (en ligne).
- Rolland C. & Roche L. (2022) « La présence corporelle des entraîneurs experts en gymnastique artistique selon une approche anthropo-phénoménologique » *Recherches & éducations*. (en ligne).
- Ropé F. & Tanguy L. (1994). *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris : L'harmattan.
- Runtz-Christan E. (2000). *Enseignant et comédien, un même métier?* Paris : ESF.
- Sainsaulieu R. & Segrestin D. (1986). « Vers une théorie sociologique de l'entreprise ». *Sociologie du Travail*, 28, 3, *Retour sur l'entreprise*. 335-352.
- Sainsaulieu R. (1985). *L'identité au travail. Les effets culturels de l'organisation*. Paris : Presses de la fondation nationale des sciences politiques.
- Sainsaulieu R. (1987). *Sociologie de l'organisation et de l'entreprise*. Paris : Presse de la Fondation Nationale des Sciences Politiques et Dalloz.
- Saujat F. (2004). « Spécificités de l'activité d'enseignants débutants et « genres de l'activité professorale ». *Polifonia*, 8, 67-9.
- Saujat F. & Serres G. (2015). « L'activité de l'enseignant d'EPS entre préoccupations et "occupations" : un point de vue développemental », *eJRIEPS*, 122-143.
- Schneuwly B. (2012). « Praticien réflexif, réflexion et travail enseignant : l'oubli de l'objet et des outils d'enseignement ». Dans M. Tardif, C. Borges & A. Malo. *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* Bruxelles : De Boeck, 73-92.
- Schön D.A. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions logiques.
- Schurmans M-N. (2003). *Les solitudes*. Paris : PUF.
- Schültz A. (2008). *Le Chercheur et le quotidien. Phénoménologie des sciences sociales*. Méridiens Klincksieck.
- Sensevy G. (2012). « Le jeu comme modèle de l'activité humaine et comme modèle en théorie de l'action conjointe. Quelles remarques ». *Nouvelles perspectives en sciences sociales. Revue internationale de systémiques complexe et d'études relationnelles*, 7, 2. (en ligne).
- Sève C., Saury J. & Leblanc S. (2004). « Planification et improvisation en entraînement ». *EP&S*, 304, 54-58.
- Strauss A. (1978). *Negotiations: Varieties, Contexts, Processes and Social Order*, San Francisco : Jossey-Bass.
- Strauss A. & Corbin J. (2004). *Les fondements de la recherche qualitative : techniques et procédures de développement de la théorie enracinée*. Fribourg : Academic Press Fribourg.
- Stroobants M. (1991). « Travail et compétences : récapitulation critique des approches des savoirs au travail ». *Formation Emploi*, 33, 31-42.
- Stroobants M. (1993). *Savoir-faire et compétence au travail*. Bruxelles : Ed. de l'université de Bruxelles.
- Stroobants M. (2002). « La qualification ou comment s'en débarrasser ». Dans J. Dolz & E. Ollagnier *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck. 61-73.
- Stroobants M. (2005). *Sociologie du travail*. Paris : A. Colin.
- Suchman L. (1987). *Plans and situated actions: the problem of human/machine communication*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sue R. (1994). *Temps et ordre social*. Paris : PUF.
- Suleman F. & Paul J-J. (2007). « Production et destruction de la compétence individuelle : le rôle de l'expérience professionnelle ». *Revue européenne de formation professionnelle*, 40, 1, 113-134.
- Tant M. (2014). *Inclusion en Éducation physique et sportive des élèves en situation de handicap. Mise en évidence d'un système inclusif en trois stades distincts chez les enseignants d'EPS français*. Doctorat, STAPS. Valenciennes.
- Tardif M. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal :

- les éditions logiques.
- Tardif M., Borgès C. & Malo A. (2012). *Le virage réflexif en éducation : Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Tardif M. & Lessard C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Laval : Presses Université Laval.
- Terral P. (2007). *La construction sociale des formations STAPS : tensions et coordinations autour des savoirs à produire et diffuser*, Rapport pour l'Office National des Métiers et de l'Animation Sportive.
- Terral P. (2009). « Les sciences du sport et la question de la professionnalisation. Controverses autour de l'utilité des savoirs », *Sciences de la société*, 77, 108-121.
- Terrenoire J-P. (1991). « Sociologie de l'éthique professionnelle. Contribution à la réflexion théorique ». *Sociétés contemporaines*, 7, 7-33.
- Theureau J. (2015). *Le cours d'action. L'énaction et l'expérience*. Toulouse : Octarès.
- Thévenot L. (2006). *L'action au pluriel. Sociologie des régimes d'engagement*. Paris : La découverte.
- Thevenot L. (2019). « Ce qui engage : la sociologie des justifications, conventions et engagements, à la rencontre de la norme ». *La revue des droits de l'homme*. 16. (en ligne).
- Thievenaz J. (2019). « La théorie de l'enquête de John Dewey : ré-explorations pour la recherche en sciences de l'éducation et de la formation ». *Recherche & formation*, 3, 92. (en ligne)
- Thoemmes J. (2000). *Vers la fin du temps de travail ?* Paris : PUF.
- Thomas I. (1979). « Définir la situation ». Dans Grafmeyer Y. & Joseph I. *L'école de Chicago*. Paris : Aubier, 79-82.
- Tochon F.V. (1989). « Peut-on former les enseignants novices à la réflexion des experts ? » *Recherche & Formation*, 5, *Les professions de l'éducation : recherches et pratiques en formation*. 25-38.
- Tortajada R. (1986). « La qualification : concept empirique ». Dans Tanguy L. *L'introuvable relation Formation-Emploi*. Paris : La découverte.
- Tournay V. (2011). *Sociologie des institutions*. Paris : PUF.
- Tripp A., Rizzo TL. & Webbert L. (2007). « Inclusion in physical education : Changing the culture ». *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 78, 2, 32-48.
- Turvey M.T. (1992). « Affordances and prospective control: an outline of the ontology ». *Ecological Psychology* 4 173-187.
- Turvey MT., Shaw RE., Reed ES. & Mace WM. (1981). « Ecological laws of perceiving and acting: In reply to Fodor and Pylyshyn ». *Cognition*, 9, 237-304.
- Ughetto P. (2014). « Les organisations et leur récit des temps d'hier. De la stratégie au travail », *Revue d'anthropologie des connaissances*, 8,1, 71-95.
- Ughetto P. (2018). *Les nouvelles sociologies du travail. Introduction à la sociologie de l'activité*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Van Zanten A. (1998). « Les transformations des pratiques et des éthiques professionnelles dans les établissements d'enseignement ». Dans R. Bourdoncle & L. Demailly, *Les professions de l'éducation et de la formation*, Lille : PU du septentrion. 39-51.
- Vergnaud G. (2005). « Les tensions à l'œuvre dans le modèle social du professionnalisme », dans Sorel M. & Wittorski R. *La professionnalisation en actes et en questions*. Paris : L'harmattan, 135-140.
- Vernières M. (1978). « Qualification et déqualification. Essai de définition ». Dans Collectif, *Qualification du travail : de quoi parle-t-on ?* Paris : La Documentation française, 53-66.
- Veyrunes P. (2016). « En pratique, les formats pédagogiques : comprendre l'articulation des activités des enseignants et de leurs élèves ». Dans V. Lussi Borer & L. Ria. *Apprendre à enseigner*. Paris : PUF, 66-67.
- Vial M. (2000). *Organiser la formation : le pari sur l'auto-évaluation*. Paris : l'Harmattan.
- Vinck D. (2009). « De l'objet intermédiaire à l'objet frontière. Vers la prise en compte du travail d'équipement ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 1, 4, 51-72.
- Vinck D. & Jeantet A. (1995). « Mediating and commissioning objects in the sociotechnical process of product design: a conceptual approach ». Dans D. Mac Lean, P. Saviotti & D. Vinck, *Designs, networks and stratégies, Directorate Général Science, R&D, Sociale Sciences*, 2, 111-129.
- Vinson M. & Dugal J-P (2011). « De la formation continue à la formation initiale : observation du didactique et effets de formation », *STAPS*, 91, 1, 63-76.
- Visioli J., Petiot O. & Ria L. (2015). « Le jeu émotionnel des enseignants experts en cours EPS: un moyen de favoriser le plaisir d'enseigner ? » *Science & Motricité*, 88, 21-34.

- Visioli J., Petiot O. & Ria L. (2016). « L'activité d'enseignants experts en Education Physique et Sportive : une étude de cas sur les formes, les fonctions et la pertinence des communications non verbales en situation ». *eJRIEPS*, 37, 80-120.
- Ward J. & Le Dean L. (1996). « Student teachers attitudes towards special education provision ». *Educational Psychology*, 16, 2, 207-218.
- Warnock M. (1978). *Special Educational Needs, Report of the Committee of Inquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London : HMSO.
- Watson R. (1989). « *Le travail de l'incongruité* ». Dans *Le parler frais d'Erving Goffman*. Paris : Minuit.
- Watteau B., Guerin J., Albéro B. & Zeiler A. (2014). « Construction de l'expérience et dynamique d'appropriation des artefacts : le cas d'apprenants au métier d'enseignant d'EPS ». *TransFormations*, 12, 39-65.
- Weiss J. (1989). « The powers of problem definition: the case of government paperwork », *Policy sciences*, 22, 2.
- Weller J-M. (1999). *L'état au guichet : sociologie cognitive du travail et modernisation administrative des services publics*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Wittorski R. (2005). *Formation, travail et professionnalisation*. Paris : L'harmattan.
- Wittorski R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'harmattan.
- Wittorski R. (2012). « La professionnalisation de l'offre de formation universitaire : Quelques spécificités ». *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28, 1, 2-11.
- Wolf A. (1994). « La mesure des « compétences » : l'expérience du Royaume-Uni ». *Revue européenne. Formation Professionnelle* 1, 31-38.
- Zarifian P. (1988). « L'émergence du modèle de la compétence ». Dans Stankiewicz F. *Les stratégies d'entreprise face aux ressources humaines*. Paris : Economica. 77-82.
- Zarifian P. (2001). *Le modèle de la compétence. Trajectoire historique, enjeux actuels et propositions*. Rueil-Malmaison : Editions Liaisons.
- Zarifian P. (2001). *Temps et modernité : le temps comme enjeu du monde moderne*. Paris : L'Harmattan.
- Zask J. (2019). « L'enquête et ses obstacles ». *Recherche & formation*, 3, 92, 83-94.
- Zeitler A. (2000). « Apprendre à enseigner par une formation en alternance : le cas des étudiants-éducateurs sportifs en voile ». *Recherche & Formation*, 34, 113-135.

Résumé : Les savoirs professionnels des enseignants d'EPS et des éducateurs sportifs ont été étudiés sous quatre formes : la qualification, la compétence, l'expérience et la présence. Le retour sur ces formes ontologiques rend compte d'une mise en norme singulière qui donne une place, une fonction et un sens particulier à ces différents savoirs. La construction d'une systématique des savoirs qui en résulte montre comment leur forme respective médiatise différemment la relation entre l'individu et son contexte, par un effet social singulier.

En revenant sur la manière dont ces formes de savoir ont été étudiées, cette réflexion propose également un regard épistémologique. Cette réflexion montre ce que ces formes de savoirs doivent aux cadres théoriques et aux méthodologies employées pour les étudier. En éclairant différemment les processus d'institutionnalisation et de socialisation, elle permet de discuter ce qu'est un effet en sociologie. Elle met en évidence différentes façons de comprendre et d'expliquer en sociologie, dépassant l'opposition classique entre ces deux manières de saisir le social.

Enfin, cette HDR reviendra sur le positionnement de mes travaux au regard des évolutions du rapport emploi-formation. Ce sera l'occasion d'étudier le rôle du sociologue comme témoin. En effet, mon parcours témoigne d'une inversion de la problématique emploi-formation. Quittant un intérêt porté à l'emploi, il fait aujourd'hui une place à l'employabilité. Mais il rend surtout visible les contours d'une sociologie à visée émancipatrice.

Mots clefs : savoir professionnel, institutionnalisation, socialisation, normes, épistémologie.