Document généré le 12 oct. 2024 04:01

Phronesis

Les ficelles de la collaboration dans l'analyse de l'activité au sein d'un groupe de recherche collaborative

Creation of a group of collaborative research around the use of the narrative in training: the tricks of the collaboration

Bruno Hubert, Christine Pierrisnard et Marie-Paule Vannier

Volume 9, numéro 3-4, 2020

Les ficelles de l'analyste

URI : https://id.erudit.org/iderudit/1073578ar
DOI : https://doi.org/10.7202/1073578ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Université de Sherbrooke
Champ social éditions

ISSN

1925-4873 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Hubert, B., Pierrisnard, C. & Vannier, M.-P. (2020). Les ficelles de la collaboration dans l'analyse de l'activité au sein d'un groupe de recherche collaborative. *Phronesis*, *9*(3-4), 25–36. https://doi.org/10.7202/1073578ar

Résumé de l'article

Quelles sont les ficelles mises en oeuvre pour créer un groupe de recherche collaborative réunissant des formateurs en Institut de Formation de Soins Infirmiers (IFSI) et trois chercheurs en sciences de l'éducation ? Dans le cadre de leur formation universitaire, ces formateurs ont bénéficié d'un accompagnement par le récit pour analyser et développer leur pratique professionnelle. L'analyse d'un corpus constitué des premiers échanges au sein du groupe montre le rôle central que joue le récit en lui-même, la découverte mutuelle des cultures et des habitus, l'émergence et la discussion d'un genre et son ajustement par les styles, la souplesse recherchée dans l'étayage et dans la temporalité.

Tous droits réservés © Université de Sherbrooke, 2020

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

REVUE Phronesis

Volume 9, numéro 3-4 | 2020

Les ficelles de la collaboration dans l'analyse de l'activité au sein d'un groupe de recherche collaborative

Bruno HUBERT*, Christine PIERRISNARD** et Marie-Paule VANNIER**

*Université de Caen Normandie, Institut national supérieur du professorat et de l'éducation, Caen, France
bruno.hubert@unicaen.fr

**Université de Nantes, Institut national supérieur du professorat et de l'éducation, Nantes, France
christine.pierrisnard@univ-nantes.fr
Marie-Paule.vannier@univ-nantes.fr

Résumé : *Quelles sont les ficelles mises en œuvre pour créer un groupe de recherche collaborative réunissant des formateurs en Institut de Formation de Soins Infirmiers (IFSI) et trois chercheurs en sciences de l'éducation ? Dans le cadre de leur formation universitaire, ces formateurs ont bénéficié d'un accompagnement par le récit pour analyser et développer leur pratique professionnelle. L'analyse d'un corpus constitué des premiers échanges au sein du groupe montre le rôle central que joue le récit en lui-même, la découverte mutuelle des cultures et des habitus, l'émergence et la discussion d'un genre et son ajustement par les styles, la souplesse recherchée dans l'étayage et dans la temporalité.*

Mots-clés : *Accompagnement, Développement professionnel, Étayage, Recherche collaborative, Récit, Temporalité.*

Creation of a group of collaborative research around the use of the narrative in training: the tricks of the collaboration

Abstract : *We look for tricks used to create a group of collaborative research which proposes to trainers of nurses researchers' support in the appropriation of an original tool to help the learners analyze and develop their practice in vocational training: the narrative. The analysis of a corpus based on the first exchanges of the group shows the central role that plays the tool in itself, the mutual discovery of the cultures and the « habitus », the emergence and the discussion of a generic definition of the job and its adjustment by the styles, the flexibility looked for in « scaffolding » and temporality.*

Keywords : *Collaborative research, Narrative, Professional development, Scaffolding, Support process, Temporality.*

Introduction

La création d'un groupe de recherche collaborative, réunissant professionnels et chercheurs, suppose une réelle négociation des conditions de cette collaboration. Notre expérience en la matière (Vannier et Pierrisnard, 2009 ; Pierrisnard et Vannier, 2011 ; Hubert, 2018) nous conduit à nous interroger sur les « ficelles » développées pour répondre aux exigences de la démarche de recherche scientifique. Le terme de « ficelle » pourrait renvoyer à une simple opportunité saisie au hasard des contingences. Précisons dès maintenant qu'il s'agit selon nous d'une véritable conceptualisation développée dans l'action (Vergnaud, 1996, p. 274), en réponse adaptative aux problèmes rencontrés, mais reposant sur des concepts-en-acte et des théorèmes-en-acte (ibid., p. 288), c'est-à-dire sur des connaissances qui, bien que peu ou pas verbalisées et conscientisées, constituent le fondement même de la compétence critique des acteurs, celle qui permet de faire « mieux qu'un autre » et de « s'adapter de manière plus fine aux différents cas de figure qui peuvent se présenter » (ibid., p. 282). L'identification de ces connaissances, ou « ficelles », est donc d'un intérêt majeur pour mieux comprendre la complexité de l'activité et favoriser son développement.

Comment problématiser une question issue du terrain, partager des options théoriques et méthodologiques, analyser les données recueillies, tout en veillant à ce que chacun y trouve son compte (Desgagné, 1997 ; Pierrisnard, 2017) ? La reconnaissance d'une expertise partagée et complémentaire ne va pas de soi. En effet, il ne suffit pas d'affirmer que les professionnels disposent d'une expertise en termes de compétences et de connaissances du terrain tout aussi essentielles que l'expertise du chercheur pour faire vivre une double asymétrie (Vannier, 2012). L'installation de cette double asymétrie, fondatrice de la collaboration recherchée, relève d'un processus de négociation subtil et exigeant en termes de ficelles.

Nous étudions, dans notre projet, les ficelles mises en œuvre pour mener à bien cette négociation dans le cadre de la création du groupe ANPLACE (Analyse Plurielle de l'Accompagnement par l'Écriture), constitué de trois chercheurs aux cadres de référence théoriques complémentaires, et de cinq formateurs en institut de formation en soins infirmiers (IFSI) récemment titulaires du Diplôme Universitaire de Formateur au Raisonnement Clinique des Paramédicaux (DU FRCP).

Présentation du contexte de la recherche et problématique

La formation DU FRCP vise le développement des compétences à enseigner le raisonnement clinique et s'adresse à des cadres infirmiers déjà formateurs en IFSI. Dans ce cadre, les professionnels du groupe ANPLACE, ont bénéficié d'un accompagnement par l'écriture (Hubert, 2014), qu'ils cherchent à intégrer à leurs propres pratiques professionnelles de formateur. L'accompagnement pendant leur formation s'est déroulé de la manière suivante : les étudiants ont reçu pour consigne de rédiger une fiction relatant un moment d'apprentissage du raisonnement clinique qu'ils ont personnellement vécu en tant qu'apprenants ou en tant que formateurs, en se référant aux travaux de Bruno Hubert sur le récit présenté en cours. Cette narration a servi de base à un travail de réflexion collective sur leur propre activité ou sur celle de leurs étudiants, dans le but de mieux comprendre les difficultés rencontrées et les effets des réponses apportées par les différents acteurs des situations d'enseignement-apprentissage décrites.

Dans le prolongement de cette séquence de formation, nous proposons aux étudiants volontaires du DU FRCP de participer à une recherche collaborative, trois analyses de leur récit effectuées par les trois chercheurs du groupe selon leurs cadres théoriques respectifs. Après avoir pris connaissance de ces analyses, les étudiants, devenus praticiens-chercheurs par leur adhésion au groupe ANPLACE, ont repris contact pour procéder à un entretien de type « co-explicitation » (Vinatier, 2013) méthodologie de recueil de données que nous présentons en détail dans les pages suivantes.

Ensemble, nous nous proposons ainsi de mieux comprendre en quoi cette analyse plurielle (Altet, 2002) de l'accompagnement par l'écriture d'un récit peut favoriser l'apprentissage dans le cadre d'une formation professionnelle.

Notre problématique consiste à interroger les conditions de cette collaboration au sein du groupe de recherche ANPLACE. Comment se négocient-elles in situ ? Comment chacun trouve-t-il sa place dans le groupe ? Pour Vinatier et Morrissette une recherche collaborative implique la négociation d'un rapport de place qui relève d'un étayage réciproque entre le chercheur et le praticien (Vinatier, Morrissette, 2015, p. 153). Elles reprennent le terme de double asymétrie proposé par Vannier qui précise : « Au-delà de ce qui pourrait apparaître, (...), comme un simple échange de savoirs (savoirs professionnels propres aux praticiens versus savoirs théoriques propres au chercheur), l'enjeu du dispositif est à lire dans une mise en commun de connaissances-en-acte et savoirs plus ou moins formalisés de chacun des partenaires de l'interaction, au service de l'élaboration de savoirs nouveaux, émanant d'un collectif de professionnels pluricatégoriels » (Vannier, 2012).

Les trois chercheurs du groupe développent chacun une approche privilégiée (récit, étayage, temporalité). De même, les praticiens chercheurs partagent une certaine culture du soin à l'hôpital, mais se distinguent par des parcours de vie professionnelle, par des préférences théoriques utilisées en formation ou par leur appartenance à des structures ou des services hospitaliers différents (EHPAD, IFSI/IFAS, ...). Comment ce passage par le récit, puis par les différentes étapes de son analyse participe-t-il à l'installation d'une réelle collaboration en venant bousculer les cadres habituels de chacun ? En quoi ce processus est-il une « ficelle » ? Les mises en texte qui se succèdent ainsi que les temps imposés par le dispositif créent des effets de distance propices à la prise de recul de chacun des protagonistes aussi bien vis-à-vis de la situation étudiée que de ses propres réflexes de chercheur ou de praticien. Il s'agit bien de s'appuyer sur la trace de la pratique pour dépasser « le bavardage superficiel et le ressenti, d'engager sur la voie de la pensée réflexive, en combinant expérience, savoirs professionnels, savoirs scientifiques et horizons de valeurs » (Piot, 2012), mais la pluralité des traditions réflexives va mettre un frein à l'urgence dont parle Tardif (Tardif, Borges et Malo, 2013) et laisser ainsi plus de place à toutes les dimensions de l'activité, y compris les moins visibles.

Cadres théoriques et objectif spécifique de la recherche

La construction de la problématique de l'étude fait appel à plusieurs emprunts théoriques. Les travaux récents de Morrissette et Vinatier offrent un cadre de référence pour penser le terme de « recherche collaborative ». L'analyse de l'activité mobilisera le concept de schème, clé de voûte de la théorie de l'activité humaine proposée par Vergnaud.

La recherche collaborative

La recherche collaborative telle que nous la pratiquons se caractérise comme une recherche non pas « sur » les praticiens, mais « avec » eux. Nous nous efforçons de faire en sorte qu'il n'y ait pas de surplomb du chercheur, ni de position basse du praticien. Une pratique régulière de la co-réflexion permet peu à peu de négocier les places respectives et les tensions dans « un rapport dialectique entre interventions au service des professionnels et investigations théoriques » (Vinatier et Morrissette, 2015). Il s'agit de chercher avant tout à comprendre comment le praticien s'y prend pour agir en situation, afin d'identifier avec lui ce qui fonde ses choix, chacun apportant son éclairage et ses hypothèses (Vergnaud, 1996).

Définition du schème

Pour comprendre l'activité du praticien, nous nous appuyons sur le concept de schème tel qu'il est défini par Vergnaud : « Le schème est une organisation invariante de la conduite pour une classe donnée de situations » (p. 283). De façon triviale, on peut dire que le schème est ce que le sujet sait faire dans une situation donnée. S'il est vrai que la conduite d'un sujet peut varier, s'adapter à chaque situation singulière rencontrée, son organisation reste stable pour des situations voisines entre elles. Elle repose sur la reconnaissance d'invariants opératoires (connaissances-en-acte) c'est-à-dire des régularités connues du sujet et reconnues par lui dans la situation donnée pour leur pertinence déjà éprouvée dans des situations antérieures. Autrement dit, c'est parce que le sujet est amené à agir en situation qu'il développe sa capacité à se saisir des informations pertinentes au service du but qu'il cherche à atteindre.

Ce sont ses catégories de lecture du réel (ses invariants opératoires) qui lui permettent de se représenter la situation et d'inférer les actions qu'il va mettre en œuvre en fonction des buts qu'il se donne, des anticipations qu'il fait, des règles d'actions et des règles de contrôle de l'action dont il dispose. Par ce contrôle exercé sur sa propre activité, le sujet adapte son schème et le développe. Le sujet apprend donc de sa propre activité et développe des connaissances-en-acte sans toujours en avoir pleinement conscience, ce qui rend leur explicitation et leur théorisation difficile.

Communication de l'expérience et pratique du récit

Considérant la difficulté d'accéder au vécu de l'activité d'un praticien, Barbier souligne que le vécu est « pré-réflexif » et « anté-prédicatif ». Il peut n'être ni reconnu, ni identifié par le sujet qui le vit sans nécessairement y réfléchir ou en parler spontanément. Ce vécu relève de ce que Bourdieu appelle l'habitus (ensemble de dispositions opérant de manière pratiquement inconsciente), du schème (compétences « en-acte »), ou de la culture d'activité (qui implique un collectif). Il est situé et dépend de chaque espace-temps investi par l'activité (autant de situations différentes). Il est évolutif et cumulatif, indissociable du cours même de l'activité. L'auteur remarque que l'énonciation du vécu conduit à sa transformation. Par l'introspection on peut accéder, non pas au vécu lui-même, mais à une représentation de ce vécu. En procédant par inférence, l'accès repose sur une déduction de l'expérience d'autrui. Mais la communication d'expérience induit obligatoirement un travail de reconstruction mentale de la part du praticien, et une interprétation de la part du destinataire.

Bruno Hubert quant à lui développe dans ses travaux une utilisation du récit au service du développement de la pratique professionnelle. Le texte fictionnel relatif au vécu professionnel, ou à la situation d'apprentissage vécue, contraint les personnes à l'imagination, à la mise à distance et au regard critique, tout en étant suffisamment ancré dans la pratique. L'auteur propose par exemple à des groupes de professeurs en formation initiale d'apporter chacun un récit scolaire qu'ils ont conservé pour le présenter au groupe. Les professionnels sont alors invités à expliciter le contexte de la production de ce texte et la raison pour laquelle ils choisissent de le présenter.

Ces écrits scolaires ont un « fort potentiel de reviviscence (Muxel, 1996) (...) par leur caractère souvent hautement personnel et parce que la présence de l'objet réintroduit des morceaux épars de réel que le sujet s'applique à reconstituer, à re-présenter, à reconfigurer devant les pairs » (Hubert, 2012, p. 66). Ce récit du vécu peut alors devenir « par le biais des pairs, le canal d'un travail entre clinique dialogique et psychanalyse de la connaissance, reliant les problématiques personnelles (...) à celles cognitives de la profession, qu'elles relèvent de l'épistémologie de la discipline, de la didactique ou de la pédagogie » (Hubert, 2013). À travers cette approche, les praticiens chercheurs sont invités à mettre à jour des éléments critiques, décisifs, qui ont présidé, soit pour eux-mêmes, soit pour leurs étudiants en IFSI, à la construction des connaissances-en-acte relatives au raisonnement clinique.

Culture professionnelle, habitus, genre et style

L'ignorance du champ de référence de l'autre et de ses codes culturels est un obstacle majeur à l'interprétation de sa conduite et engendre des dysfonctions de la communication. Pour Camilleri « Quand un groupe cohabite avec un autre, il est plus exact et plus opérationnel d'affirmer qu'il cohabite avec l'image qu'il s'en fait » (Camilleri et Cohen-Emerique, 1989, p. 364). Il convient donc de « corriger cette image de manière à l'aligner sur le réel ».

La notion d'habitus, « structure structurée et structurante » (Bourdieu, 1994, p. 170), nous permet de comprendre comment la relation du praticien à son milieu professionnel s'établit « avec d'un côté, l'incorporation des structures du monde social à travers la socialisation, et de l'autre, la construction du monde social par la mise en œuvre de ces structures… » (ibid. p. 170). L'habitus professionnel, de l'infirmier ou de l'universitaire, est un « système acquis de préférences, (...) de structures cognitives durables (...) et de schèmes d'action qui orientent la perception de la situation et la réponse adaptée (...) sorte de sens pratique de ce qui est à faire dans une situation donnée » (ibid. p. 45). Le professionnel participe à la reproduction de ce système.

Clot reprend, à travers la notion de « genre », l'idée d'une culture professionnelle collective, un référentiel commun de connaissances opératives qui permettent à des professionnels de s'entendre sur ce qui est à accomplir dans une situation professionnelle donnée.

Mais ce genre n'est pas immuable et Clot écrit : « la norme et l'ordre qui font le genre des activités réclamées dans la situation méritent d'être vus davantage comme un mouvement que comme un état » (Clot, 1999, p. 30). Cette « plasticité des genres dépend des styles » (ibid., p. 33), c'est-à-dire de la manière personnelle dont chaque professionnel s'affranchit plus ou moins du genre, parce qu'il le maîtrise : « la création stylistique suppose la connaissance du genre » (ibid., p. 33). Le style participe donc au renouvellement du genre et à sa dynamique. Ces différentes notions nous permettent de mieux comprendre l'articulation entre collectif et individuel dans la démarche d'analyse de l'activité que nous proposons.

Accompagnement et étayage

Pour Maéla Paul, les fondements d'une posture dite « d'accompagnement » reposent sur un certain nombre de principes : « Accompagner » quelqu'un c'est « se joindre à lui », « être avec », « pour aller où il va », « aller vers », soit orienter plus qu'atteindre un but, « en même temps », soit régler le mouvement sur le cheminement de l'accompagné (Paul, 2016). Il s'agit d'accorder son mouvement au sien, de solliciter son autonomie, d'être pour lui une « ressource », plus qu'une « aide », car l'accompagnement ne conçoit pas l'accompagné comme « dépourvu ou insuffisant ». La relation interpersonnelle ainsi créée est basée sur la concertation et la coopération (partage de la parole, des objectifs, des questionnements…). Les rôles doivent être clairement définis pour garantir une relation saine. Tout accompagnement a une double visée : une visée productive qui s'apprécie comme résultat ; une visée constructive en termes d'enrichissement, de réalisation de soi dans le projet d'autonomisation (ibid.).

En référence aux travaux de Bruner, l'accompagnement peut être assimilé au « processus d'étayage qui rend [l'apprenant] capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche ou d'atteindre un but qui auraient été, sans cette assistance, au-delà de ses possibilités » (Bruner, 1983, p. 263). Nous nous référerons pour notre part au modèle tri-fonctionnel de l'étayage, produit d'une étude approfondie des propositions brunériennes (Vannier, 2002). Ainsi parlerons-nous d'étayage en termes d'enrôlement, de co-élaboration et d'assurance. Ce modèle tri-fonctionnel rend compte des trois conditions d'un apprentissage socialement médiatisé à savoir que l'apprenant accepte de résoudre le problème ; qu'il puisse bénéficier d'une aide nécessaire, suffisante et adaptée ; qu'il soit assuré dans sa propre compétence. L'inscription de ces trois fonctions dans un continuum signifie le transfert de responsabilité attendu : ce que l'apprenant accepte de faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire seul, demain (Vygotski, 1934/1985). L'accompagnement peut alors être appréhendé d'un point de vue dynamique, en termes de processus d'étayage supposant la prise en compte de la dimension temporelle de l'apprentissage.

Temporalité

La dimension temporelle en formation comme en recherche est un élément capital, souvent considéré du seul point de vue des contraintes de temps imposées et souvent subies. L'utilisation du temps imparti peut cependant être optimisée si l'on prend la peine d'envisager en quoi non pas « le temps », mais « les temps » et les différents « aspects temporels » d'une situation peuvent être les instruments d'une meilleure organisation de l'activité (Pierrisnard, 2017).

Gaston Pineau distingue en formation des temps, des contretemps, des entre-temps : « les temps formateurs semblent être des conquêtes à opérer continuellement avec des temps qui ne le sont pas, des contretemps qui déforment ou conforment ou au contraire ouvrent des entre-temps d'où peut jaillir une temporalité personnelle, une histoire, une chronogénie » (Pineau, 2000, p. 2). Pour accompagner les professionnels dans cette conquête, notre approche par le récit et ses différentes phases, écriture et réécriture, lecture et discussion des analyses, s'inscrit nécessairement dans un « empan temporel » suffisamment long, permettant de revenir « en spirale » sur le texte ou ses analyses (Pierrisnard, 2017). Pendant les échanges, il importe de saisir les opportunités (ou kairos) qui permettront de guider l'analyse vers les éléments essentiels de notre étude.

Objectif spécifique de la recherche

Nous cherchons à identifier les « ficelles », c'est-à-dire les schèmes (Vergnaud, 1996) construits par les acteurs pour négocier leurs places dans les interactions du groupe, et s'adapter en réponse aux sollicitations, aux contradictions, ou aux réactions de leurs interlocuteurs. Nous nous demandons, en particulier, si le récit constitue une « ficelle » pour favoriser la négociation, l'adaptation, l'accompagnement mutuel dans la recherche d'une meilleure compréhension.

Méthodologie de la recherche

Le corpus étudié comprend les transcriptions d'un entretien de type « co-explicitation » (Vinatier, 2013). Nous procédons à une analyse qualitative des données recueillies en nous appuyant sur les théories de l'analyse de l'activité et sur nos cadres respectifs.

L'entretien de « co-explicitation »

L'entretien de co-explicitation, formalisé par Isabelle Vinatier (2011, 2013), est un dispositif dans lequel « le chercheur propose son analyse des situations professionnelles transcrites et la soumet à négociation avec le professionnel concerné » (Vinatier, 2013, p. 54), ce qui suppose que le professionnel ait été filmé ou simplement enregistré en audio en situation de travail et que cet enregistrement ait été transcrit pour être analysé. Le dispositif repose sur le volontariat du professionnel et fait l'objet d'un contrat de communication. Il s'agit d'aider le professionnel, « ainsi que le collectif, à se mettre à distance d'avec la situation en provoquant un décalage par rapport au vécu de chacun » (Vinatier, 2013, p. 55). Le contrat stipule qu'il s'agit de comprendre et non pas de juger. Il installe un « format des échanges » reposant sur :

- Une forme de don du professionnel et un contre-don du chercheur ;
- Pas de position surplombante ;
- Des regroupements collectifs structurés de la façon suivante : le professionnel décrit la situation et propose son analyse ; le collectif de professionnels s'exprime sur ce qu'évoque pour eux cette situation ; le chercheur propose son analyse ; le professionnel a le dernier mot.

Déroulement du recueil de données

L'entretien de « co-explicitation » a réuni le praticien-chercheur du groupe (auteur du récit), les chercheurs (ceux-ci ont produit et transmis en amont de l'entretien leur propre analyse dudit récit) et deux autres praticiens chercheurs. Cet entretien a été mené et enregistré lors du premier séminaire de recherche du groupe avec les personnes présentes : Léa (cadre de santé expérimentée en IFSI), Lou (infirmière en centre hospitalier et chargée de la formation du raisonnement clinique), Zoé (personne en liaison téléphonique, infirmière et formatrice en IFSI : auteure du récit analysé faisant l'objet de l'entretien de co-explicitation), Bruno Hubert et Christine Pierrisnard.

La méthode d'analyse des données

L'enregistrement audio a été retranscrit fidèlement. Le verbatim obtenu a été passé au crible des questions relatives à l'identification des schèmes construits par les interlocuteurs pour négocier leur collaboration : qu'est-ce qui nous renseigne sur la manière et les conditions de cette négociation, du point de vue des places respectives ou de l'adaptation en réponse aux perturbations apportées par les échanges ? Quel est le rôle effectivement joué par le récit ?

Éléments éthiques

Tous les participants ont été avertis par mail et en présentiel des règles de la communication et des principes de fonctionnement du groupe. Les praticiens-chercheurs ont tous signé une autorisation pour les trois chercheurs du groupe à analyser, à des fins de recherche et de formation. Il en est de même pour les récits et les enregistrements produits ou co-produits avec eux, dans le cadre des activités du groupe de recherche collaborative ANPLACE.

Résultats de la recherche empirique

L'analyse du verbatim met en évidence plusieurs faits intéressants que nous avons choisi de relire à la lumière de nos intentions.

Des entorses contrôlées

Les interlocuteurs ne sont pas prisonniers du protocole méthodologique prescrit. Ils prennent quelques libertés tout en respectant les principes de respect de l'autre et de bienveillance.

Léa par exemple prend la parole la première pour lancer la discussion autour de la prégnance du modèle trifocal :

> Léa : je veux juste dire qu'il faut que tu désacralises le modèle de Thérèse Psiuk, on en a rien à foutre du modèle trifocal (rires) !...

L'aspect très directif de l'entrée en matière (« il faut que… », et le ton employé) n'est pas relevé, bien que les règles de nos échanges proscrivent tout jugement et toute injonction. Léa est très impliquée dans l'échange et son intervention est un cri du cœur qui vise à déculpabiliser les praticiens qui prendraient des distances avec la théorie enseignée. Son intention est donc bienveillante. D'autre part, il nous semble que la question posée autour de l'utilisation de ce modèle jugé un peu trop dominant semble relever d'un conflit imposé au professionnel (Clot, Faïta, Fernandez et Scheller, 2000) par la contrainte institutionnelle, et, à ce titre mérite d'être explorée en laissant les professionnels s'exprimer librement sur leurs conditions de travail, sans occultation des affects engendrés. L'échange se poursuit entre Léa et Zoé par une comparaison de leurs pratiques :

> Léa : Le modèle trifocal pour moi c'est une armoire, qui permet de rien oublier des problèmes de santé d'une personne, et qu'en fait tu mets, dans le premier étage de ton… de ta commode…
> Zoé : C'est comme ça que tu le présentes (rires) aux étudiants toi ?
> Léa : Complètement ! (...)

Cette comparaison, qui pourrait comporter des jugements implicites, semble indispensable pour faire apparaître le « genre » du métier et les « styles » des professionnels-chercheurs (Clot, 1999 ; Clot, Faïta, Fernandez et Scheller, 2000, § 16) dont la confrontation est susceptible de déboucher sur une nouvelle conceptualisation de l'activité et une potentielle augmentation de leur pouvoir d'agir (Rabardel, 2005 ; Pastré, 2011 ; Clot, Faïta, Fernandez et Scheller, 2000, § 19).

Pour ces raisons, les chercheurs n'interviennent pas pour demander le strict respect des règles dans l'entretien. Ils se situent dans une « présence à l'autre », une posture d'écoute et de « lâcher-prise » en tolérant quelques manquements à la règle pourvu que l'esprit en soit respecté. Il s'agit de faire crédit aux personnes en considérant que, ce qu'elles ont à dire est suffisamment légitime pour prendre le risque de quelques excès contrôlés. La reconnaissance de l'autre suppose qu'il en soit ainsi. Cette reconnaissance s'appuie sur un principe de confiance réciproque et sur une connaissance en cours de construction de ce que nous sommes les uns et les autres dans le groupe, au-delà de nos fonctions, du point de vue de nos qualités humaines et de ce que chacun peut apporter à la réflexion du groupe sur l'objet de recherche qui nous rassemble. Les entorses aux prescriptions, dans la mesure où elles sont contrôlées, apparaissent ainsi comme des « ficelles » destinées à favoriser l'expression, et au travers d'elle l'émergence de ce qui importe à chacun et de ce qui préside à l'organisation de sa conduite dans la situation étudiée. On peut voir également dans cette souplesse des postures la recherche de la bonne distance, et une forme de négociation de l'implication des chercheurs dans le dispositif.

Le récit et son analyse comme ficelle en soi ?

Le passage par le récit ne constitue-t-il pas aussi une ficelle au sens où la mise en texte participe à la mise à distance ? Le différé impulsé par le récit transforme le vécu professionnel en texte qui crée un espace herméneutique de lecture partageable entre les praticiens et les chercheurs. D'ailleurs, le passage par l'écrit de derniers dans leur première analyse met chacun aux mêmes niveaux d'auteur et de lecteur, ce qui dessine la possibilité d'une collaboration. Le récit installe la médiation du texte ; l'analyse se fera sur le récit de la pratique et non sur la pratique elle-même, ce qui instaure de fait un mouvement de la pratique professionnelle vers le discours sur la pratique et la conceptualisation. Le récit confère une existence dans le langage à la situation professionnelle avant que celle-ci ne soit analysée, ce qui place l'ensemble des participants en situation de métalangage.

C'est parce qu'il y a eu le temps du récit que l'entretien de co-explicitation joue de l'après-coup et permet à Zoé de préciser sa démarche (règles d'action), les invariants opératoires sur lesquels elle s'appuie, ses intentions (buts) et ses interprétations (inférences) de la situation rapportée dans son récit, en réponse aux questions des chercheurs.

Plusieurs commentaires en attestent :

- Les analyses questionnent l'utilisation fréquente du « nous » dans son récit. Zoé prend conscience que cela traduit une représentation d'égal à égal entre elle et ses élèves (« c'est vrai que je me sens quasiment d'égal à égal quoi… »), sans doute en lien avec sa propre situation d'infirmière non-cadre dans une équipe de formateurs tous cadres (« y a certainement du lien… en termes d'identité… ou de transformation identitaire en tout cas »). Cette représentation est un invariant opératoire pour Zoé qui lui permet une certaine proximité, une empathie, caractéristiques de sa relation aux apprenants et de son style d'enseignement. Cette relation particulière la conduit à des règles d'action déterminantes dans sa pratique, par exemple l'utilisation systématique du vécu en stage de ses élèves (« effectivement j'utilise beaucoup ce matériau de stage… »), prendre du temps pour les sécuriser (« mais c'est vrai que je prends toujours le temps de sécuriser le groupe… »), introduire beaucoup de souplesse dans sa gestion du groupe (« il n'y a pas réellement de règles, de contrat… c'est… verbal, moral… et y a rien qui est officialisé en quelque sorte, c'est vrai que je fonctionne beaucoup comme ça… »).
- Les échanges de l'entretien avec les pairs ont remis en cause l'utilisation du modèle trifocal. Zoé exprime clairement qu'elle ne s'était jusque-là pas vraiment interrogée sur la prégnance de cet outil et sur ses implications dans son enseignement : « il est demandé effectivement que les étudiants s'approprient ce modèle trifocal, et… et du coup c'est peut-être… je suis un bon petit soldat quoi (sourire) ! » ; « Parce que j'ai l'impression que finalement dans mon approche… est-ce que je ne contrains pas les étudiants à utiliser ce modèle… et du coup eux le vivent comme une contrainte et qui vient freiner en quelque sorte… leur réflexion » ; « je n'avais pas perçu du tout que… enfin dans ma pratique… que finalement je m'accrochais autant à… à ce modèle ». Zoé semblait tenir pour vrai que ce modèle était incontournable bien qu'elle ait probablement eu l'intuition qu'il ne comportait pas que des avantages. Le récit qui donne à Zoé l'occasion de se regarder puis échanges entre pairs ont autorisé la remise en cause de cet invariant, susceptible d'entraîner une modification de ses schèmes d'enseignement.
- Zoé identifiait que « quelque chose » l'interpellait dans l'attitude d'un étudiant, le dispositif proposé (récit, analyses, entretiens) lui a permis de préciser les invariants opératoires du schème qu'elle a utilisé dans l'action : « j'identifie le fait qu'Axel a manqué de connaissances parce que dans les données qu'il sélectionne pour comprendre la situation (...) il y a des données (...) qu'il n'arrive pas à mettre en lien avec d'autres, parce qu'il y a des connaissances qui font défaut, et des données qu'il délaisse, parce qu'il n'en voit pas l'importance en fait, parce qu'il lui manque des connaissances théoriques… ». De ces données isolées ou absentes du discours de l'élève, Zoé infère un manque de connaissances théoriques qu'elle va donc pouvoir indiquer à Axel pour l'aider efficacement à surmonter ses difficultés.
- La mise en mots de ces connaissances-en-acte permet à Zoé de les intégrer dans un système théorique cohérent et participe ainsi à l'élaboration de sa propre expérience, rendant possible sa communication. Les interrogations proposées par les chercheurs et sélectionnées par Zoé pour leur pertinence semblent avoir favorisé le questionnement, la prise de conscience, l'élaboration d'hypothèses comme en attestent plusieurs extraits relevés dans ses propos : « je ne m'étais pas du tout interrogée là-dessus préalablement… » ; « ça m'interpelle beaucoup… » ; « ça permet (...) de clarifier certaines choses (...) de conscientiser… » ; « alors là je suis en train d'émettre une hypothèse de mon propre fonctionnement hein… ».

Découverte des cultures et des habitus, émergence des éléments génériques et stylistiques

Le fait que les interlocuteurs s'expriment quelquefois en jargonnant est riche en occasions d'appropriation par les chercheurs des connaissances liées aux situations et au milieu de travail hospitalier auxquels ils n'ont pas directement accès. Les praticiens-chercheurs sont ainsi sollicités pour préciser, expliciter, et livrer beaucoup d'informations sur leurs représentations professionnelles, leurs références théoriques et culturelles. La réticence de Léa à employer le mot « erreur » comme le fait Zoé par exemple est pointée par les chercheurs (Léa : « c'est vachement fort *erreur !* »), (Zoé : « bah ils ont le droit de se tromper ! ») et questionnée comme un tabou potentiel dans la profession, susceptible d'impacter les apprentissages (Bruno : « parce que finalement, y a pas tellement l'apprentissage du doute dans tout ça… »). De la même façon, les chercheurs rencontrent des occasions d'expliciter des éléments de leurs théories et leur pertinence pour mieux comprendre les pratiques. Au sujet de l'utilisation d'un mot du vocabulaire employé par Christine dans ses recherches sur la temporalité (« spiralité »), Léa reconnaît la difficulté qu'elle a pu avoir à ce sujet avant de finalement s'approprier le terme à l'occasion de cet entretien.

Zoé la rejoint sur ce point :

> Léa : Oui… tu sais bien que j'aimais pas tous ces grands mots-là et tout ça et que je faisais exprès d'être un peu rebelle (sourire) ! Bon bah, six mois après en fait je les utilise !
> Zoé : et puis maintenant… bah oui ! (sourire)

En s'appuyant sur le collectif dans tous les entretiens, nous cherchons également à faciliter l'émergence du genre et l'élaboration stylistique susceptible de le revitaliser, ce qui apparaît comme un enjeu fort lorsqu'on considère le modèle trifocal remis en cause dans les échanges qui pourrait devenir à terme, grâce à la confrontation des pratiques, un outil maîtrisé et non pas une pierre philosophale. Ainsi les valeurs, les références théoriques et culturelles, les habitus se trouvent-ils mis en évidence et confrontés, défendus, débattus quelquefois, de telle sorte qu'on peut dire que cette découverte des éléments de culture et des habitus dans les échanges constitue bien une « ficelle » pour atteindre les objectifs prévus.

Gestion de la dimension temporelle

La collaboration entre chercheurs et praticiens-chercheurs repose à l'évidence sur le temps. Il est moins trivial de considérer la diversité et la complexité des temporalités qui s'entrelacent dans cette relation. Après le temps toujours jugé trop court et trop dense de la formation professionnelle (DU FRCP en sept mois), fait de temps, de contretemps et d'entre-temps (Pineau, 2000), le groupe ANPLACE propose un retour sur un récit produit dans l'urgence (quelques jours ou quelques heures), et inscrit ses activités dans le temps « long » de la recherche (des années), souvent fait de tâtonnements, tout en s'efforçant d'être au service des préoccupations d'autoformation des praticiens-chercheurs en réponse aux besoins immédiats du terrain. La tension entre ces temps produit inévitablement un inconfort, voire une difficulté de compréhension de part et d'autre. Le corpus donne accès à des « ficelles » utilisées par les chercheurs pour gérer ce « choc des temporalités » aux niveaux micro et macro temporels. Au niveau macro, le respect des temporalités s'appuie par exemple sur l'idée répétée, et finalement partagée, que le travail d'analyse de l'activité par le récit nécessite du temps, un cheminement, le refus de l'urgence au profit d'une réflexion assumée dans sa durée (entretien de « co-explicitation ») :

> Bruno : parce que finalement, comme… la narration elle est prétexte à aller vite vers les outils (...) et là, je me demandais si on n'était pas aussi dans une forme d'urgence à la réflexivité, une urgence à rentrer dans les outils (...)
> Zoé : hum. hum… oui et c'est vrai que… et du coup, enfin la notion de temps elle est super importante aussi, c'est que finalement on a très peu de temps pour leur permettre de…
> Bruno : alors ça c'est intéressant aussi parce que c'est peut-être pas tellement le fait qu'on accède à ces outils qui est un problème, mais c'est par quel chemin on accède à ces outils…

Un peu plus loin dans l'entretien, on retrouve cette idée de prendre son temps versus obtenir des réponses :

> Zoé : oui, bah j'ai bien compris ça… et du coup ça m'interpelle beaucoup… et… bah j'ai pas de réponse (sourire)…
> Christine : mais se poser les bonnes questions c'est quelquefois mieux que d'avoir les réponses (sourire)…
> Zoé : oui oui, complètement, mais après voilà, c'est que de ces questions-là, qu'est-ce qu'on déconstruit, qu'est-ce qu'on modifie… qu'est-ce qu'on expérimente quoi ?...
> Christine : ça va s'inscrire dans le temps…

Dans l'entretien de « co-explicitation », Bruno défend à nouveau cette idée en parlant de « re-travail des narrations », mettant en avant la nécessité de prendre en compte dans cette reprise des récits, le « doute », voire « imaginaire » pour mieux narrer, aux antipodes d'un souci d'efficacité et de rapidité qui menacerait la qualité et la fécondité de la réflexion. C'est à la suite de cette intervention que Léa mentionne en aparté la « spiralité » comme une notion temporelle centrale pour laquelle elle s'approprie un mot spécifique, initialement rejeté en formation pour son étrangeté et sa nouveauté.

Au niveau micro, la gestion des interventions dans les échanges repose très souvent sur ce qu'on peut appeler le « kairos » (Pierrisnard, 2017), c'est-à-dire les « opportunités qui surgissent dans la séance, les bons moments pour accomplir les actions ou pour exploiter les idées qui feront avancer le débat ».

Elles ne sont pas programmées bien que potentiellement attendues. Elles surgissent au gré de la liberté des interlocuteurs d'aborder, au moment qui leur est opportun, les questions qui les intéressent et qui vont rencontrer les préoccupations des autres à un moment donné. Ces « kairos » ne sont pas l'apanage des seuls chercheurs, les praticiens-chercheurs procèdent de la même manière, dans le respect de la temporalité de tous, conformément aux principes énoncés et à la pratique observée dans les échanges du groupe. Cette temporalité souple semble constituer une « ficelle » pour la qualité des échanges et le confort de tous. On peut d'ailleurs se demander si le dispositif ne représente pas lui-même une « ficelle » parce qu'il joue de la multiplicité des temporalités et de la pluralité des espaces : le temps de l'activité professionnelle, le temps du récit en formation, le temps de la lecture de ce récit par les chercheurs, le temps de la réception chez soi des analyses des chercheurs, le temps de l'expression orale sur ces analyses lors de l'entretien d'explicitation… Le dispositif ne facilite-t-il pas par ces enchevêtrements de temps et d'espaces les interactions des différents regards sur la pratique professionnelle au cœur de la recherche collaborative ?

Discussion

Les ficelles de la collaboration sur lesquelles nous nous interrogeons à l'occasion de la création du groupe ANPLACE apparaissent dans notre corpus comme des schèmes et des outils, dont certains sont en cours d'instrumentalisation (Rabardel, 2005) pour les uns ou les autres. Dans ce contexte de double asymétrie que nous cherchons à faire vivre, certains maîtrisent l'outil « récit dans l'accompagnement » tandis que pour les autres membres du groupe, il est en cours d'appropriation. La dimension narrative n'est sans doute pas totalement déployée au stade embryonnaire de la construction du groupe. Les modèles théoriques utilisés dans la formation au raisonnement clinique et les cadres d'analyse de l'activité qui sous-tendent les schèmes des praticiens-chercheurs et des chercheurs sont autant de connaissances à partager.

Mais il ne suffit pas d'évoquer ces connaissances ni de mettre à disposition ces outils pour en permettre l'appropriation. Les schèmes sont des structures mentales (Piaget, 1972) comme le sont les habitus (Bourdieu, 1994), structurants et structurés, et nécessitent d'être identifiés pour être éventuellement déconstruits et reconstruits. L'accompagnement par le récit que nous proposons semble aider les praticiens-chercheurs dans ce sens. La confrontation des points de vue sur la situation narrée qui révèle les tensions du genre et sa possible revitalisation stylistique y contribue grandement. Il en est de même à travers la découverte réciproque des éléments de culture et des habitus qui structurent les comportements des praticiens-chercheurs et des chercheurs. La souplesse recherchée tant au niveau du respect des prescriptions relatives à l'inscription du groupe dans un type de recherche dite « collaborative » qu'au niveau de la gestion temporelle des échanges et du dispositif dans son ensemble, à travers la régularité des séminaires sur le « long » terme, repose sur la confiance et la reconnaissance mutuelles et apparaît comme un invariant organisateur de notre recherche à la fois pertinent et fécond.

Conclusion

La recherche des « ficelles » utilisées spontanément lors des échanges dans les premiers moments de la création d'un groupe de recherche collaborative nous a permis d'identifier plusieurs schèmes sur lesquels les interlocuteurs s'appuient pour négocier leur place et s'adapter aux imprévus de la situation dans le double objectif de satisfaire leurs propres attentes tout comme celles des autres membres du groupe. Le récit suivi de son analyse accompagnée, étayée, en tant qu'outil en cours d'instrumentalisation, médiatise les relations et favorise la démarche réflexive sur les pratiques, la compréhension de l'autre par la découverte de sa culture et de ses habitus. Toutefois, la narration qui supporte ces développements ne saurait se réduire à la production d'un seul récit et l'inscription de la démarche dans le temps « long » devrait permettre aux membres du groupe d'avancer dans la maîtrise des schèmes et champs conceptuels mis à jour dans cette étude.

Bibliographie :

Altet, M., (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie, 138,* 85-93.

Bourdieu, P. (1994). Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action. Paris : Seuil.

Bruner, J.-S. (1983). Le développement de l'enfant Savoir faire, savoir dire (2e édition). Paris : France : Presses universitaires de France.

Camilleri, C. et Cohen-Emerique, M., (Dir.) (1989). Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel. Paris : L'Harmattan.

Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. et Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé [En ligne], 2-1 | 2000, mis en ligne le 1er mai 2000, consulté le 26 octobre 2020. URL : http://journals.openedition.org/pistes/3833 ; DOI : https://doi.org/10.4000/pistes.3833

Clot, Y., (1999). La fonction psychologique du travail. Paris : Presses universitaires de France.

Desgagné, S., (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation, 23 (2),* 371-393.

Hubert, B. (2018). Histoire personnelle et écriture. Concilier histoire personnelle et apprentissage de l'écriture. Récit d'une recherche-action. *Ressources, 19,* 42-51.

Hubert, B. (2014). Rendre compte pour se rendre compte. Histoires de vie et analyse de la pratique professionnelle. Dans J. Bertonet D. Millet. *Écrire sa pratique professionnelle. Secteurs social, sanitaire et éducatif. De l'activité au rendre compte*, (pp. 29-45). Paris : Seli Arslan.

Hubert, B., (2013). La trace écrite du travail de la classe, entre activité enseignante et activité de l'élève. Actes du congrès AREF Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation, Repéré à l'adresse https://aref2013.umontpellier.fr/?q=book/export/html/1239

Hubert, B. (2012). Faire parler ses cahiers d'écolier. Paris : L'Harmattan.

Muxel, A. (1996). Individu et mémoire familiale. Paris : Nathan.

Pastré, P. (2011). La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes. Paris : Presses Universitaires de France.

Paul, M. (2016). La démarche d'accompagnement : Repères méthodologiques et ressources théoriques. Bruxelles : De Boeck.

Piaget, J. (1972). Problèmes de psychologie génétique. Paris : Denoël

Pierrisnard, C. (2017). L'entretien de co-explicitation au service de la recherche collaborative. *Phronesis, 6 (1),* 153-165.

Pierrisnard, C. et Vannier, M. P. (2011). Le Programme Personnalisé de Réussite Éducative au service de l'articulation des aides aux élèves en difficulté : genèse d'un instrument. Actes du colloque OUFOREP « Outils pour la formation, l'éducation et la prévention : contributions de la psychologie et des sciences de l'éducation », Nantes, 6 et 7 juin. Repéré à l'adresse http://inedum-biblio.univ-lemans.fr/node/1396

Pineau, G. (2000). Temporalités en formation. Vers de nouveaux synchroniseurs. Paris : Anthropos.

Piot, T. (2012). « Le langage, organisateur et instrument de la réflexivité professionnelle des enseignants ». Dans M. Tardif, C., Borges et A. Malo. *Le virage réflexif en éducation*, (pp. 93-105). Bruxelles : De Boeck.

Rabardel, P. (2005). Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir. Dans P. Rabardel, et P. Pastré (Dir.). *Modèles du sujet pour la conception : dialectiques, activités, développement*, (pp. 11-29). Toulouse : Octarès.

Tardif, M., Borges, C. et Malo, A. (2012). Le virage réflexif en éducation. Bruxelles : De Boeck..

Vannier, M. P. (2012). Place et rôle du chercheur dans le dispositif de co-explicitation. Dans I. Vinatier (Dir.). *Réflexivité et développement professionnel. Une orientation pour la formation,* (pp. 117-150). Toulouse, France : Octarès.

Vannier-Benmostapha, M.-P.M., (2002). Dimensions sensibles des situations de tutelle et travail de l'enseignant de mathématiques. Étude de cas dans trois institutions scolaires, en CLIPA, 4e technologique agricole et CM2. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation inédite. Paris : Université Paris 5-René Descartes.

Vannier, M.-P. et Pierrisnard, C. (2009). L'aide aux élèves en difficulté : rupture et continuité entre pratiques « ordinaires » et pratiques spécialisées : Rapport de recherche groupe de recherches « POPS » 2006-2009. Nantes : Université de Nantes/IUFM des Pays de la Loire.

Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. Dans J.-M. Barbier (Dir.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, (pp. 275-292). Paris : Presses universitaires de France.

Vygotski, L.S. (1934-1985). Pensée et langage (2e édition). Paris : Éditions Sociales.

Vinatier, I. et Morrissette, J. (2015). Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation, 39,* 137-170.

Vinatier, I. (2013). Fondements paradigmatiques d'une recherche collaborative avec des formateurs de terrain. Notes du CREN, 13 (Février).

Vinatier, I. (2011). La recherche collaborative : enjeux et fondements théoriques. Dans J.-Y. Robin et I. Vinatier (Dir.). *Conseiller et accompagner. Un défi pour la formation des enseignants*, (pp ; 45-59). Paris : L'Harmattan.