

Quatre configurations pour créer une dynamique interactive entre formation et recherche. Expériences dans le domaine de la formation des professionnels de la santé

Daniel Faulx, Docteur en Psychologie et en Sciences de l'éducation

Université de Liège, Belgique

Géraldine Burlet, Master en Sciences psychologiques

Université de Liège, Belgique

Nicolas Bernard, Master en Sciences de l'éducation

Université de Liège, Belgique

Cédric Danse, Master en Sciences de l'éducation

Université de Liège, Belgique

Résumé

Dans cette contribution, nous nous penchons sur la possibilité de créer une dynamique interactive entre intervention sur le terrain et recherche scientifique dans le domaine de la formation. Nous présentons quatre configurations d'une telle complémentarité. Chacune d'entre elles représente une articulation différente entre le but de développement des participants et celui de production de savoirs scientifiques. Dans le premier cas, une démarche de recherche est entreprise en amont de la conception d'une formation. La deuxième configuration illustre une recherche scientifique appliquée à un dispositif d'intervention existant et qui vient en retour en modifier la logique. Pour la troisième, il s'agit d'une articulation continue entre recherche et formation s'alimentant mutuellement dans une logique de recherche-action. Enfin, la quatrième partie se penche sur trois dispositifs pédagogiques dont la caractéristique est de combiner des intentions formatives avec des préoccupations de recherche.

Mots clés

RECHERCHE-ACTION, FORMATION D'ADULTES, RECHERCHE-FORMATION-ACTION, SANTÉ AU TRAVAIL, ANALYSE DES TRACES

RECHERCHES QUALITATIVES – Hors-série – numéro 20 – pp. 201-220.

PRUDENCE EMPIRIQUE ET RISQUE INTERPRÉTATIF

ISSN 1715-8702 - <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/>

© 2016 Association pour la recherche qualitative

Introduction

Comment créer des dynamiques interactives entre action sur le terrain et recherche scientifique et cela dans le domaine de la formation? Telle est la question au centre de cet article qui examine les articulations possibles de deux objectifs complémentaires : apprentissage des participants et production de connaissances.

Nous y présentons quatre configurations qui représentent chacune une mise en lien différente entre une visée formative et des préoccupations de recherche :

1. La recherche comme préalable à l'action de formation et les bénéfices qui en résultent pour cette dernière.
2. L'application d'une démarche de recherche consécutivement à une action de formation et la modification de cette dernière en conséquence.
3. L'articulation continue entre recherche et formation, les deux démarches s'alimentant mutuellement dans une logique de recherche-action.
4. La production de connaissances scientifiques grâce à des dispositifs pédagogiques et de formation.

Deux mondes à combiner pour une double efficacité

L'idée de combiner la logique d'action sociale du formateur et la logique scientifique du chercheur s'intègre dans le paradigme de complémentarité des mondes défini par Béguin et Cerf (2004). Pour eux, une même action recouvrira des sens différents selon le monde de référence dans lequel il s'inscrit. Les auteurs défendent dans leur travaux une perspective « dialogique » dans laquelle « la nouveauté résulte de l'inscription du résultat du travail de l'un dans l'activité de l'autre » (Béguin & Cerf, 2004, § 30).

Appliqué au domaine qui nous intéresse, les deux mondes sont caractérisés par des nécessités et des exigences différentes. D'une part, *dans le monde de la formation*, différents niveaux d'effets sont visés : de la satisfaction, de l'apprentissage, du transfert sur le terrain (Dujardin, 2013; Holton, 1996). Les enjeux sont donc avant tout liés aux effets produits chez les apprenants et leur environnement. Ce jugement d'efficacité n'exclut pas non plus des exigences sur la manière de faire, liées au « jugement de beauté » (Dejours & Gernet, 2009) : respect de certaines procédures, travail selon les « règles de l'art » définies par les standards de l'action formative.

D'autre part, *dans le monde de la recherche*, une action de formation ne pourra être valorisée comme dispositif de recherche que si elle est productive au sens de sa capacité à inscrire des données partageables au sein de la communauté scientifique. Dès lors, d'autres procédures, d'autres « règles de l'art » sont à faire valoir, variables évidemment selon le paradigme utilisé (qualitatif, quantitatif, multiméthode) (Deschenaux & Laflamme, 2007).

Ce qui est à inventer, ce sont donc des modes d'interaction entre ces deux logiques qui soient pertinentes pour chacune d'entre elles.

Nous allons maintenant détailler

- les différentes configurations,
- les interactions entre intervention et recherche,
- le fruit des démarches,
- les risques générés par les croisements et les mesures prises pour y remédier.

Sur ce dernier point, nous allons poser ici une première balise face au risque le plus évident : celui du possible conflit d'intérêt entre la démarche de recherche et celle d'intervention.

La manière dont ce risque a été géré pour l'ensemble des exemples présentés relève d'une règle de subsidiarité : la recherche de la qualité de l'intervention, entendue au sens large, est toujours à privilégier par rapport à la recherche d'informations pouvant nourrir la recherche (Faulx, 2009). Ainsi, durant la conduite de l'action, l'intervenant n'a pas à se préoccuper des informations qu'il pourra récupérer : il est tout entier dédié à l'efficacité de son action pour les bénéficiaires (Delhez, 1994). C'est là une exigence incontournable sur le plan de l'éthique de la formation et de l'intervention qui a été appliquée dans chacun des cas présentés.

Première configuration – La recherche comme étape préparatoire d'une formation

Le premier cas illustre la manière dont la conception d'une formation a pu bénéficier des démarches de recherche entreprises en amont (en particulier entretien semi directifs et observations sur le terrain).

Ce sont les nouvelles connaissances ainsi créées et leur impact quant au dispositif mis en œuvre qui sont discutés dans cette section, les démarches et protocoles suivis étant classiques et présentés par ailleurs.

Contexte et enjeux de la demande

La demande est formulée par le coordinateur formation du Service du Sang de la Croix-Rouge de Belgique : il faut accroître la qualité de l'accueil lors d'un don de sang au moyen d'une formation destinée aux infirmiers et aides au prélèvement.

L'accueil des donneurs, relevé comme dimension fondamentale dans leur satisfaction finale, doit être amélioré d'autant plus lorsque l'on connaît les risques de pénurie courante du nombre de poches de sang.

Les démarches d'investigations entreprises

Après négociation, il a été convenu que plusieurs démarches de recherche qualitative seraient réalisées afin de concevoir le dispositif le plus adapté possible. Au rang de celles-ci figurent :

- des observations sur le terrain;
- des entretiens avec :
 - le personnel infirmier et aide au prélèvement;
 - les responsables d'entité;
 - les donneurs de sang et de plaquettes;
 - le coordinateur de formation.

Les résultats de l'investigation et la construction de connaissances lors de la phase d'analyse préalable au dispositif

Chacune des démarches entreprises était l'occasion de comprendre ce que recouvrait effectivement la spécificité de l'accueil dans ce contexte. Nous présentons ici les principaux enseignements obtenus via l'observation sur le terrain et les entretiens menés avec le personnel infirmier et d'aide au prélèvement.

L'accueil est un processus continu plus qu'une étape

L'accueil est généralement perçu comme le moment particulier qui inaugure une rencontre. Or, dans le cas présent, l'accueil est constitué d'une succession de moments qui jalonnent le parcours du donneur et ce pour deux raisons au moins : d'une part, le fait que le donneur parcourt plusieurs étapes avec chacune son « accueil », d'autre part parce qu'à l'intérieur d'une même étape se jouent à plusieurs reprises des interactions dont l'objet et la nature se rapprochent très fortement de ceux de l'accueil.

L'accompagnement des donneurs est une compétence collective

L'accompagnement ne peut être pensé et travaillé avec le personnel qu'à partir du moment où il est resitué dans son contexte : celui d'une équipe réalisant différentes opérations auprès d'un donneur parcourant différentes étapes. La manière dont se sera passée l'étape précédente conditionne fortement la suite des événements et possibilités d'action. En outre, la coprésence des infirmières et aides au prélèvement dans la salle donne à penser par les donneurs que chacune d'elles est responsable de la qualité de l'accompagnement dont il bénéficie.

L'accompagnement est une résultante de l'organisation mise en place

La qualité de l'accompagnement et, plus généralement, de la relation que le personnel met en œuvre est fortement tributaire des conditions matérielles et organisationnelles mises en place. La disposition des lits, la répartition des tâches et la définition des responsabilités, l'organisation des horaires, les indications fournies et moyens de

communication utilisés envers les donneurs... sont autant de variables qui impactent la qualité de l'accueil.

L'accueil est une donnée variable en fonction du moment de la collecte

Enfin, notons que le flux des donneurs est très variable en fonction de la collecte. Des moments de rush peuvent être observés. Cela ne va pas sans questionner la manière dont sont gérées les différentes étapes du parcours du donneur et les répercussions sur chacune d'entre elles.

La gestion de la relation est aussi technique

Dans un certain nombre de situations, dimensions relationnelles et gestes à caractère « technique » se confondent quasi totalement. Par exemple, saisir le bras d'un donneur et choisir la veine pour le piquer est tout autant une occasion de construire et gérer la relation que de réaliser le processus de ponction de sang.

Le moment de la collecte se distingue des coulisses

Quelles que soient les difficultés chroniques ou ponctuelles auxquelles elles ont dû faire face en amont, il s'agit de faire bonne figure devant leurs interlocuteurs. Un tel positionnement nécessite différentes stratégies de régulation pour les travailleuses : self-control, soutien social, micro pauses durant la collecte...

L'adaptation du dispositif en fonction des connaissances nouvelles

Du point de vue du contenu

Compte tenu des découvertes et apprentissages réalisés durant les différentes phases d'investigation, la formation à l'accueil est devenue une « formation à l'accompagnement empathique des donneurs ». La dimension d'accueil est certes toujours travaillée mais devient un élément constitutif de la qualité de l'accompagnement empathique du donneur parmi d'autres. La formation aborde en revanche de manière beaucoup plus approfondie :

- la gestion de ses propres états internes;
- la gestion de la relation et de la communication entre travailleurs mais aussi avec les donneurs;
- le travail en équipe et ses différentes composantes;
- les dimensions organisationnelles qui influencent la qualité des prestations et le bien-être des protagonistes, travailleurs comme donneurs.

Du point de vue de la méthodologie

La formation réunit des travailleuses issues d'entités différentes. Cela permet de favoriser l'échange de pratiques et de réalités différentes. La méthodologie s'appuie sur l'analyse de vidéos et de cas amenés soit par le formateur, soit par les

participantes. Ces méthodes permettent de reconnaître l'expérience des participantes et d'aborder des situations dont la complexité n'est pas réduite.

Apports, risques et enseignements liés à la mise en lien recherche-intervention

En termes d'apport, ce retour d'expérience concis montre combien les phases qui précèdent la mise en œuvre d'une formation, et qui vont bien au-delà d'une analyse de la demande, permettent de mieux comprendre la commande et les besoins effectifs des bénéficiaires directs. Lorsque ces démarches d'investigation épousent des principes de recherche, elles ouvrent sur une compréhension nouvelle de la situation pour l'intervenant en termes de fonctionnement psychosocial, créent un cadre commun entre le système client et le système intervenant (démarches communes, vocabulaire, sensibilisation sur certains points...) et favorisent la conception d'un dispositif de formation-intervention qui répond aux attentes du terrain.

Cela étant, il est essentiel de prendre en compte les risques inhérents à une telle hybridation et d'en discuter les précautions à prendre.

Tout d'abord, il faut reconnaître que les participants à la recherche n'ont pas choisi d'être sujets de l'étude. Or, ils sont l'objet d'observations, d'analyses, d'entretiens... La contrainte hiérarchique fait peser sur eux une certaine obligation d'accepter la présence du formateur-chercheur, qui peut devenir un problème si les risques qui en découlent ne sont pas pris en compte.

Le premier risque est lié aux enjeux stratégiques. Étant dans une organisation, les personnes observées ont tout intérêt à présenter une certaine image de leur travail, sachant que celle-ci sera utilisée pour la conception de dispositifs d'intervention dont ils seront les bénéficiaires. Ce risque est autant situé sur le plan de la qualité de la démarche d'intervention que du côté de la fiabilité des données recueillies. Il n'est en outre pas évident de savoir quelle sera la tendance : ils pourraient aussi bien se montrer sous leur meilleur jour pour éviter de faire l'objet de mesures correctrices qu'ils redouteraient que donner à voir un travail particulièrement désorganisé ou en difficulté pour pouvoir bénéficier d'aide ou de moyens supplémentaires.

Le deuxième risque est lié à l'inquiétude de voir ses comportements au travail répercutés vers la hiérarchie avec des conséquences sur la carrière ou l'image de la personne au travail.

Notons aussi le risque de confusion possible entre la posture du chercheur et celui de l'intervenant. En effet, la personne qui conduit les investigations est appelée à donner la formation un peu plus tard, ce qui pourrait perturber la compréhension de son rôle.

Ces trois risques doivent à notre avis être gérés avec la même mesure : celui de la priorité de l'intervention sur la recherche. Lorsque nous réalisons nos observations ou entretiens, c'est bien dans une posture d'intervenant, celle du chercheur étant au

service de la démarche d'intervention. Le message doit être transparent, et les actes en conséquence : c'est dans l'optique d'offrir l'intervention de la meilleure qualité possible que ces démarches d'investigation existent à l'exclusion de tout autre projet tel que la sélection du personnel, l'évaluation du travail, le *reporting* vers l'organisation. Cela exige une totale clarté tant vis-à-vis des participants que vis-à-vis des commanditaires qui sont souvent tentés de demander de telles informations. Cette posture de recherche préparatoire à l'intervention à l'exclusion d'autre cause est rendue publique et contractualisée. Des clauses strictes de confidentialité assortissent cette position.

Deuxième configuration - La recherche comme étape postérieure à la formation

Introduction

Le cas présenté ici montre de quelle manière l'introduction de standards et de nécessités de recherche ont permis le développement et l'accroissement de l'efficacité d'un programme de formation dénommé DIS (Dispositif D'Immersion Structuré).

En effet, la direction de l'institution ayant manifesté son intérêt pour la reconduction de ce programme, il a été décidé de conduire une recherche pour en évaluer spécifiquement les effets.

Les exigences scientifiques ont amené à une plus grande formalisation des étapes dont il s'est avéré par la suite que cela avait contribué à l'amélioration du programme lui-même.

Contexte et enjeux

La démarche, menée au sein d'une institution hospitalière, consiste à organiser le déplacement temporaire des travailleurs dans un autre service que le leur. Le but est d'aboutir à une **remise en question** de certaines croyances, préjugés et stéréotypes à l'égard des autres services et, partant, à une amélioration de la coopération organisationnelle.

L'action de formation

Initialement, le dispositif se présente comme suit.

- Offre de participation
- Entretien 1
- Journée d'immersion
- Couplage
- Première rencontre
- Entretien 2

La première étape (offre de participation) consiste à proposer à l'ensemble des membres de l'organisation (personnel soignant, administratif et technique) de participer à cette activité.

Lors de la deuxième étape (couplage), le service des Ressources Humaines constitue les futurs couples personne hôte (PH) – personne invitée (PI).

Lors de la troisième étape (entretien 1), les PI participent à un entretien individualisé où ses propres objectifs ainsi que ses croyances à l'égard du service hôte sont activés.

La quatrième étape, (première rencontre) consiste en l'organisation d'une rencontre entre la personne invitée et la personne hôte. Au cours celle-ci, la PI découvre la PH qui sera garante de son intégration durant la journée et visite le service qui l'accueillera.

Quelques jours plus tard, lors de la cinquième étape (journée d'immersion), la PI passe une journée complète dans le service qu'elle a choisi et participe – selon ses compétences – aux différentes activités de celui-ci.

Enfin, rapidement après cette journée d'immersion, la sixième étape (entretien 2) consiste en une entrevue individuelle entre la PI et l'équipe de recherche.

Les préoccupations de recherche

Le design méthodologique de recherche suit les étapes de Giorgi (1997) :

1. le recueil des données verbales lors d'entrevues et leur retranscription intégrale;
2. la lecture minutieuse et globale des entrevues;
3. la division des données en unités de signification (UdS);
4. l'organisation et l'énonciation des données brutes, en constituant des thèmes et des sous-thèmes (Faulx, Burlet, & Bianca, 2011).

L'échantillon de recherche est composé de 25 personnes qui ont participé au DIS en tant que PI, sélectionnées de manière aléatoire. On trouve 15 membres du personnel soignant, 3 du personnel administratif et 7 du personnel technique (Faulx, Burlet, & Bianca, 2011).

Résultats de la recherche

Ce travail de recherche, en nous montrant les mécanismes à l'œuvre dans le DIS, a permis d'en affiner les étapes.

Dans un premier temps la recherche a permis d'identifier trois grandes gammes d'effets :

1. cognitifs : générer de nouvelles représentations, amener ceux qui y participent à remettre en question des stéréotypes, favoriser une appréhension plus fine des réalités professionnelles d'autres membres de l'institution;

2. identitaires : renforcer le sentiment d'appartenance à l'organisation, favoriser la reconnaissance identitaire entre services;
3. comportementaux : amener à de nouveaux comportements au travail davantage orientés vers le respect, la coopération et l'intérêt commun (Faulx, Burlet, & Bianca, 2011).

Au delà des effets la recherche a permis de comprendre qu'elle était le processus de transformation à l'œuvre dans ce dispositif et pourquoi.

En effet, la structure du DIS mobilise les quatre phases inhérentes à l'apprentissage en organisation (Bourgeois & Nizet, 1997).

L'entretien d'activation des croyances, la journée d'immersion et les interactions sociales vécues à l'occasion créent un déséquilibre pour les participants.

Ce sont les entretiens 2 qui permettent de résoudre le déséquilibre vécu lors de la journée d'immersion grâce au processus de « rééquilibration majorante » (Piaget & Inhelder, 1969). En effet, ces entretiens portent sur un changement des représentations, croyances, stéréotypes... au sujet du service hôte, des personnes qui y travaillent et de leurs tâches et activités.

Toujours par sa structure, le DIS, s'emploie à créer des formes de dissonance cognitive (Festinger, 1957) entre des « stéréotypes » ou « attentes » (Leyens, Yzerbit, & Schardon, 1992) et d'autres cognitions, issues de l'expérience d'immersion, obligeant ainsi au rétablissement de la consonance cognitive.

La dissonance étant psychologiquement inconfortable, les individus sont dès lors poussés, par leur préférence en un monde « équilibré », à modifier leurs connaissances et conceptions pour les rendre compatibles avec les expériences vécues.

Cette lecture portée sur le processus permet de comprendre comment les changements cognitifs développés par le DIS débouchent également sur des changements comportementaux. Sans ces changements comportementaux, l'individu vivrait une autre dissonance qui résulterait alors de l'inadéquation entre ses représentations et ses actes. Dans le cas du DIS, au delà des changements cognitifs, ce sont également les comportements de coopération entre services qui sont visés.

Apports, risques et enseignements liés à la mise en lien recherche-intervention

Cette recherche a permis de confirmer l'importance de certaines étapes et de modifier certaines autres dans le dispositif final. Une multitude de changements sont d'ailleurs venus enrichir le dispositif initial. Il en résulte un nouveau design pour ce dispositif en 7 étapes. Plus particulièrement, la troisième étape, consistant en un entretien entre la personne invitée et notre équipe de recherche, s'est vue considérablement enrichie par nos recherches. Cet entretien sera dorénavant fidèle à une grille de questionnaire précise ayant pour but d'aider la PI à formuler non seulement les objectifs qu'elle

poursuit par la participation au dispositif mais aussi ses différentes idées, croyances, représentations... concernant le service hôte et son fonctionnement.

Aussi, trois mois après la journée d'immersion, un troisième entretien a été ajouté (Entretien 3). Ce dernier consiste en une entrevue individuelle entre la PI et notre équipe de recherche. Ce délai a été choisi en fonction d'un consensus scientifique dans la littérature sur le transfert des apprentissages (Baldwin, Ford, & Blume, 2009) où l'on considère qu'il permet à la fois de garder une trace relativement fraîche de l'évènement en mémoire tout en assurant que les bénéficiaires aient eu suffisamment de temps pour tester de nouvelles actions et en apprécier l'impact.

Malgré ces différents apports intéressants, ajouter une recherche suite à une intervention n'est pas sans risque, et cela pour les deux parties impliquées : le chercheur-intervenant et son dispositif d'une part, et les participants d'autre part.

Pour le chercheur-intervenant et son dispositif, d'abord, la recherche postérieure à une intervention comporte potentiellement une double signification sociale : une création de connaissance, certes, mais aussi une évaluation (qui peut même devenir une mise à l'épreuve) de ses propres actions. Ce deuxième sens fait porter un risque tant sur le plan de la qualité de la recherche – dont il pourrait avoir tendance à valoriser les résultats positifs – que sur le plan des impacts pragmatiques relatifs à sa place dans l'organisation. En effet, si son dispositif est invalidé par les résultats ou simplement si les preuves de son efficacité manquent de consistance, l'intervenant se voit alors remis en question et c'est toute sa posture professionnelle qui s'en trouve ainsi fragilisée.

Une des solutions pour prévenir ce risque réside dans les modalités de coopération entre l'intervenant et l'équipe de recherche qui vient trianguler la démarche scientifique. L'équipe de recherche ne partage pas les mêmes enjeux personnels et organisationnels. C'est ce qui a été entrepris ici : si l'intervenante qui a mis en place le dispositif a participé à la recherche (dans la phase de conception notamment), deux autres personnes – membres de notre service universitaire) ont analysé et traité des données en extériorité du processus d'intervention. Le recueil rigoureux des données ainsi que leur traitement via une équipe indépendante ont donc garanti l'équité de la recherche.

En revanche, elle n'a pas prémuni l'intervenant du risque de dévalorisation professionnelle en cas de résultat peu probant. À ce titre, il importe que les choses soient très claires dès le départ : l'intervenant sait qu'il met « en danger » (en tout cas en question) son intervention dès lors qu'il accepte qu'elle soit un objet d'étude. Il est donc invité à intégrer cet élément dans sa décision de recourir à une telle pratique et à en discuter tant au sein de son organisation qu'avec l'équipe de recherche.

Il y a-t-il des risques pour les participants? C'est une autre question importante. Ceux-ci vont en effet exprimer dans l'entretien 1 des croyances, des stéréotypes... qui

sont parfois dévalorisants pour leurs collègues. Dans l'entretien 2, ils reviennent sur ces « RTPV »¹. Il est donc important ici de garantir une confidentialité totale de leurs propos qui pourraient leur nuire en cas de publicité.

En outre, par rapport à un risque lié à la situation professionnelle des personnes, il faut aussi garantir que ceux qui mènent les entretiens ne soient pas impliqués dans la gestion des carrières et l'évaluation des participants. Ils ont été menés soit par la chercheuse-intervenante, celle-ci dépendant d'un service « bien-être » indépendant des ressources humaines, soit par l'équipe externe de recherche. Il faut rappeler aussi que seules des personnes volontaires ont participé à l'expérience, avec la possibilité dans l'entretien 1 d'être dûment informées de tous les tenants et aboutissants de la situation. Nous appliquons ainsi les règles de participation libre et éclairée, fondamentales dans la pratique d'intervention psychosociale en organisation (Faulx, 2011).

D'un point de vue plus psychologique, l'entretien 2 est également là pour gérer les risques de perturbation suite à la remise en question de RTPV centrales pour les personnes. En effet, l'expérience peut être déstabilisante, et c'est bien pour cela que nous soutenons les personnes dans leur réflexion et dans leurs éventuelles tentatives d'implémentation du changement consécutives à leur participation au dispositif. Trop souvent, en effet, on néglige cette étape, faisant vivre aux personnes des expériences transformantes sans pour autant gérer les différentes sources d'insécurité que celles-ci auront fait naître (Faulx & Danse, 2015).

Troisième configuration – La recherche comme mode d'intervention et vice versa

Introduction

Ce cas se caractérise par un enchevêtrement entre formation et recherche.

La méthodologie globale de l'intervention consiste à travailler avec différents groupes au sein d'une école :

- un groupe pilote comprenant des membres de la direction, des enseignants, des tuteurs de stages;
- plusieurs groupes composés d'étudiants et de maitres de stages des groupes au sein des sections.

Au sein de ces groupes, des problématiques sont partagées, des cas sont échangés et des solutions sont élaborées. Le chercheur, suite à un ensemble de séances, compile des résultats et les formalise en un texte scientifique. Ces textes sont introduits comme objets de réflexion. Ils permettent de continuer et orienter la recherche de nouvelles solutions, réflexions, travail sur des cas. Une boucle est donc constituée entre apports des participants et formalisation par l'intervenant.

Contexte et enjeux de la demande

La recherche se déroule dans une école de promotion sociale comptant un peu plus de 400 personnes en formation initiale, continue ou en reprise d'études.

Cet organisme forme à de nombreux métiers de la relation sociale (éducateurs, médiateurs, directeurs d'institutions sociales...). Les formations s'adressent à un public d'adultes inscrits dans des projets d'insertion, d'évolution et de reconversion professionnelle.

La demande porte sur l'évaluation des compétences sociales des étudiants. En effet, l'ensemble du corps enseignant estime qu'il est nécessaire de ne pas limiter l'évaluation aux savoirs théoriques ou méthodologiques. Les métiers auxquels forme cet organisme étant étroitement liés à la relation humaine, il juge aussi fondamental de pouvoir jauger des capacités relationnelles des personnes que l'on va diplômer.

Le processus de recherche et d'intervention

La méthodologie relève de la recherche-action à savoir une intervention menée en milieu naturel, liée à des problèmes d'action et qui associe des processus de recherche à des processus d'intervention psychosociologique en organisation (Dubost & Levy, 2003).

Le dispositif choisi est celui de la communauté de pratiques (CoP), c'est-à-dire la constitution d'un groupe de personnes ayant un centre d'intérêt commun, et qui collaborent, partagent des idées, cherchent des solutions ensemble, construisent des outils et de la connaissance afin de générer un processus d'apprentissage commun (Lave & Wenger, 1991).

Le processus comprend :

- une vingtaine de séances de trois heures avec la CoP, composée de membres de l'institution de formation (formateurs en matières générales ou pratiques professionnelles, tuteurs de stage, encadrants, direction);
- des journées de travail d'une CoP élargie, composée de cinquante-deux personnes (tuteurs, apprenants, formateurs);
- d'autres modalités du travail diverses appartenant à différentes démarches classiques de l'intervention psychosociologique en organisation (Mendel & Prades, 2006) : rencontres avec des personnes-cibles en entretien individuel avec les chercheurs, rencontres de sous-groupes, envois de documents systématiquement après chaque séance, travail d'écriture en commun avec l'équipe de recherche.

Quelques résultats

De manière générale, les résultats montrent l'importance de travailler, au delà des questions docimologiques, sur l'amélioration des conditions organisationnelles d'évaluation des compétences sociales.

Citons notamment :

- La question de la responsabilité de l'évaluation des compétences relationnelles : il ressort que l'évaluation de la compétence sociale est déléguée uniquement aux tuteurs de stages, autrement dit au pôle « professionnel » de la formation. Pour les tuteurs, il s'agit d'une responsabilité très lourde d'autant plus que ces compétences sont cruciales pour l'acquisition de l'expertise professionnelle (Zeitler & Berguerieux, 2007). Cela leur confère un pouvoir d'évaluation considérable. On se situe là dans une situation de concentration des ressources, configuration susceptible de poser de sérieux problèmes relationnels et professionnels (Faulx, Delvaux, & Brun, 2009).
- Les rites organisationnels de l'évaluation : alors que l'évaluation des contenus fait l'objet de procédures institutionnalisées (les examens, les mémoires, les délibérations...), l'évaluation des compétences sociales manque de « rites socio-organisationnels » (Pluchart, 2001). Or, elles figurent bien, à côté des connaissances théoriques et des savoir-faire techniques, dans les référentiels de « capacités terminales » associés à chaque unité de formation.
- Une non-évaluation du contexte : aucun stagiaire ne se trouve dans la même situation. Chacun est donc évalué dans un contexte différent. Or, cette part de l'évaluation centrée sur le contexte n'est jamais exprimée. Il en ressort une évaluation décontextualisée des compétences sociales qui ne permet guère la mise en perspective et la confrontation des points de vue.

Apports, risques et enseignements liés à la mise en lien recherche-intervention

En associant recherche et formation, on a ici encouragé les participants à devenir des partenaires de recherche. Tout en se formant, ils ont ainsi participé à la production de connaissances plus larges. Cela a ainsi créé une boucle de rétroaction qui a stimulé les deux processus.

En ce qui concerne les risques, on pointera d'abord des risques communs à ceux évoqués dans les deux configurations précédentes : impact sur les carrières, confusion des rôles, risque social. Ceux-ci ont été gérés avec des mesures similaires : garanties de confidentialité, clarté sur le rôle d'intervenant, accompagnement individuel pour ceux qui le souhaitent.

Nous discuterons ici un risque spécifique qui est celui du décalage organisationnel possible pour les participants au groupe de pilotage. En effet, en créant au sein de l'organisation une instance de volontaires qui travaillent sur un sujet

particulier, on génère une nouvelle réalité sociale (un sous-groupe chargé d'une mission d'innovation) et cognitive (ces participants développent des réflexions, des outils, des idées...). Le risque est celui d'un décalage (voire une marginalisation) progressif entre ces participants et leurs collègues, particulièrement au sein des différentes sections. Un tel décalage pourrait déboucher de l'incompréhension voire du conflit entre participant et non participant au dispositif pilote.

Afin de limiter ce risque, l'intervention s'est appuyée sur un maillage permanent entre ce qui se passait dans le groupe pilote et les sections. De nombreuses démarches ont été entreprises pour soutenir la diffusion des travaux et l'intégration des nouvelles découvertes dans les sections.

Parmi celles-ci, citons :

- une communication régulière de la direction sur l'existence de travaux sur les compétences sociales au sein de l'école;
- l'organisation de réunions pédagogiques au cours desquelles les fruits du groupe pilote étaient partagés et discutés;
- des séances de travail collectif avec les étudiants ou l'ensemble des professeurs d'une section sur le sujet qui était travaillé en groupe pilote, une journée de débat ouverte à l'ensemble de l'école et à des externes dans un but de diffusion et de discussion;
- des écrits qui jalonnent le travail et sont accessibles à tous;
- la rédaction d'un cadastre des actions entreprises;
- le soutien apporté aux participants du groupe pilote (en terme de conseils ou de coprésence sur le terrain) pour les aider à partager avec leurs collègues l'état des lieux;
- l'ouverture du groupe à toute personne intéressée et son changement de composition chaque année.

Quatrième configuration : des pistes méthodologiques de combinaison recherche-formation

On peut également combiner recherche et formation dans le cadre de dispositifs pédagogiques. Nous en avons choisi trois dont nous exposerons le fonctionnement général (FG), les apports formatifs (AF) et (AS) scientifiques.

Les entretiens avant la formation

FG. Avant le démarrage d'une formation en groupe, on procède à des rencontres individuelles avec les participants. En ces occasions, ceux-ci sont invités à partager leurs représentations du sujet, à faire le point sur leurs compétences actuelles sur le sujet de la formation, à tracer des pistes d'évolution, à clarifier leurs attentes.

AF. À un premier niveau, les informations recueillies – de manière formelle ou informelle – constitueront un apport significatif pour le pilotage de l'action de formation. En effet, dans une logique d'ingénierie de formation (Ardouin, 2003), une telle démarche facilite la conception de la formation et son ajustement aux besoins et attentes du public.

Par ailleurs, les représentations peuvent déjà évoluer lors dès cet entretien préliminaire. Il s'agit donc d'un premier travail formatif (Faulx, Burlet, & Bianca, 2011) car il est connu que l'activation des représentations constitue une première étape indispensable à l'apprentissage (Bourgeois & Nizet, 1997).

AS. Les entretiens préalables à une formation offrent des opportunités de recherche scientifique. Tout d'abord, l'analyse des données produites permettra de bien connaître une population : ses caractéristiques sociologiques, ses enjeux relatifs à la formation, ses motivations, ses représentations d'un sujet particulier...

D'autre part, un des enjeux de recherche actuellement en formation des adultes est relatif à l'identification des dynamiques d'engagement en formation (Cifali-Bega, 2009). Ces entretiens permettent de comprendre le « mouvement premier » des apprenants. On découvre également leurs conceptions (Giordan & de Vecchi, 1990), ces outils qui leur permettent d'élaborer leur savoir.

Enfin, croisés avec d'autres données, ils ouvrent sur une compréhension de l'influence des attitudes préalables à la formation sur des variables comme la volonté de transférer (Devos & Dumay, 2006), la capacité à apprendre, le comportement en formation (Faulx & Danse, 2015).

Les traces verbales collectives produites par les participants

FG. Les participants à un processus formatif sont invités à noter des indications sur des panneaux collectifs reflétant la réflexion du groupe ou d'un sous-groupe. Après discussion entre eux, ils vont donc inscrire des traces de leur raisonnement à un moment de la formation. Il peut s'agir de leurs représentations d'un concept, d'une réponse à une question, d'une réaction à un cas, d'un ensemble de techniques qu'ils répertorient ensemble, d'un reflet de leurs pratiques, de l'analyse qu'ils font d'une situation, de pistes d'actions, d'affirmations identitaires... Ces traces peuvent être produites en début de formation ou à d'autres moments du processus.

AF. Du point de vue didactique, cette technique est propice aux conflits socio-cognitifs puisque différentes personnes sont appelées à se mettre d'accord sur un objet commun. L'affichage des différents supports produits vient renforcer le processus en offrant une reconnaissance collective et permettant l'assimilation des notions vues.

Du point de vue relationnel, elle rencontre les principes des pédagogies coopératives (Rouiller & Howden, 2010) et stimule la création de « fenêtres de coopération » (Faulx & Danse, 2015, p. 99).

AS. Les traces produites collectivement donnent un accès à la pensée de différentes catégories de participants. On peut ainsi comprendre quelles sont leurs représentations d'une situation, d'un concept, d'un problème. On s'assimile ici à certaines méthodes d'entretien de groupe. On peut aussi analyser les évolutions dans la pensée des participants.

L'import-export

FG. L'import-export consiste à créer un couple entre objets/expériences du monde de l'apprenant et objets/expériences de la formation (Faulx & Danse, 2015). L'import invite les participants à amener des objets de leur vie professionnelle en formation de telle sorte qu'ils puissent travailler dessus, les analyser ou les modifier durant la session. Il peut s'agir de documents, de pièces, d'outils, de rapports... À l'inverse, l'export consiste à susciter une application par les apprenants d'outils ou de techniques travaillés en formation. L'aller-retour entre les deux trajets permet ainsi de créer des ponts entre la vie professionnelle et la formation.

AF. Un des apports recherchés est la prolongation du temps subjectif de formation (Faulx & Danse, 2015) : le temps de vie professionnelle devient en quelque sorte intégré ou « ajouté » à la formation. On génère ici une propriété de « reliance » (Geay, 1999) dans le dispositif. L'import-export augmente donc les liaisons entre le monde formatif et le monde professionnel et ce sont les objets importés et exportés qui sont les tiers de cette transaction.

Par ailleurs, le processus de transfert des acquis de formation se voit facilité par ces actions en amont et en aval du dispositif (Taylor, 1997) par un principe de « des activités améliorant le transfert »² [traduction libre] (Thayer & Teachout, 1995, p. 7) c'est-à-dire des modes de transmission qui encouragent et facilitent l'application sur le terrain de pratiques vues en formation.

AS. Des objets tiers, qui relient monde professionnel et monde de la formation, sont transformés par les apprenants. Les études éclaire à la fois le processus d'apprentissage et les mécanismes de travail. L'apport pour la recherche est notamment d'offrir une alternative ou un complément aux matériaux verbaux (interviews, questionnaires...).

L'analyse des processus de transfert est également favorisée par cette approche, puisque l'on peut observer de quelle manière les objets évoluent chez les participants en fonction de la formation reçue. C'est une manière intéressante d'approcher la notion d'usage du dispositif de formation (Astier, 2012).

Apports, risques et enseignements liés à la mise en lien recherche-intervention

On l'a compris, l'introduction de préoccupations de recherche dans une formation peut être bénéfique pour le processus formatif comme pour la connaissance des mécanismes et processus d'apprentissage. S'il est ici difficile, vu la diversité des

expériences possibles, de commenter précisément les risques de ce genre de démarche, on peut dire, de manière transversale, qu'il faut se prémunir du risque majeur de perte d'attention du formateur à ce qui fait le cœur de son activité : être au service du développement des participants. La condition ou règle de subsidiarité énoncée en haut de l'article est donc ici tout à fait fondamentale.

Une de manières de réduire ce risque, c'est de mobiliser les préoccupations de recherche dans la phase de conception. Une fois la formation lancée, le formateur n'aura plus à s'en préoccuper. À nouveau, nous insistons donc sur la règle de subsidiarité, avec laquelle nous bouclons la boucle de cette réflexion sur les conditions de mise en place d'une complémentarité recherche et formation.

Conclusions générales

En tant qu'enseignants et chercheurs, nous sommes tous concernés par ce double objectif : former et produire des connaissances. Grâce à différentes modalités de recherche qualitative, nous avons montré de quelle manière il était possible de mettre en interaction les préoccupations de recherche et des enjeux scientifiques de telle sorte qu'ils se renforcent réciproquement. Si nous avons travaillé dans le domaine de l'apprentissage, de telles dynamiques sont à l'œuvre potentiellement dans tous les domaines de la connaissance.

Note

¹ Représentations Tenues Pour Vraies, concept utilisé en psychologie sociale pour désigner l'ensemble des éléments auxquels croit une personne ou un groupe social (Clément, 2014).

² « *transfer enhancing activities* » (Thayer & Teachout, 1995, p. 7).

Références

- Ardouin, T. (2003). *Ingénierie de formation pour l'entreprise*. Paris : Dunod.
- Astier, P. (2012). Les dispositifs, utopie éducative pour temps de crise : un point de vue sur l'ensemble des textes. *Transformations*, 7, 17-31.
- Baldwin, T., Ford, J., & Blume, B. (2009). Transfer of training 1988-2008 : an updated review and new. Dans G. Hodgkinson, & J. Ford (Éds), *International review of industrial and organizational psychology* (Vol. 24, pp. 41-70). Chichester : Wiley.

- Béguin, P., & Cerf, M. (2004). Formes et enjeux de l'analyse de l'activité pour la conception des systèmes de travail. *Activités*, 1(1). Repéré à <http://activites.revues.org/1156>
- Bourgeois, E., & Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation d'adultes*. Paris : Presses universitaires de France.
- Cifali-Bega, M. (2009). Un sujet et son engagement dans la formation : une approche clinique. Dans J.- M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle, & J.- C. Ruano-Borbalan (Éds), *Encyclopédie de la formation* (p. 71). Paris : Presses universitaires de France.
- Clément, F. (2014). Pourquoi les exemples marquent-ils l'esprit? Vers une approche cognitive des effet rhétoriques. Dans E. Damblon, V. Ferry, L. Nicolas, & B. Sans (Éds), *Rhétorique de l'exemple, fonctions et pratiques* (pp. 63-80). Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté.
- Deschenaux, F., & Laflamme, C. (2007). Analyse du champ de la recherche en sciences de l'éducation au regard des méthodes employées : la bataille est-elle vraiment gagnée pour le qualitatif? *Recherches qualitatives*, 27(2), 5-27.
- Dejours, C., & Gernet, I. (2009). Évaluation du travail et reconnaissance. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 8, 27-36.
- Delhez, R. (1994). L'entretien non directif de recherche. Bien faire pour laisser dire : quelques repères pour qui s'exerce à mener un entretien de recherche ou d'enquête. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 21, 43-69.
- Devos, C., & Dumay, X. (2006). Les facteurs qui influencent le transfert : une revue de la littérature. *Savoirs*, 12, 11-46.
- Dubost, J., & Lévy, A. (2003). Recherche-action et intervention. Dans J. Barus-Michel, E. Enriquez, & A. Lévy (Éds), *Vocabulaire de psychosociologie, références et positions* (pp. 391-416). Paris : Éres.
- Dujardin, J.- M. (2013). *Compétences durables et transférables*. Bruxelles : De Boeck.
- Faulx, D. (2009). *Harcèlement moral et hyperconflit au travail*. Saarbrücken : Études universitaires Européennes.
- Faulx, D. (2011). Les étudiants comme usagers et co-concepteurs des dispositifs pédagogiques. Proposition d'un cadre épistémologique et d'une méthodologie d'investigation de l'usage des dispositifs de formation dans le cadre de l'alternance. Dans P. Maubant, & S. Martineau (Éds), *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants* (pp. 115-142). Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.

- Faulx, D., Burlet, G., & Bianca, V. (2011). Développer l'apprentissage, la coopération et l'identité organisationnelle en milieu hospitalier. Évaluation de l'impact d'un dispositif d'immersion structure. *Psychologie du travail et des organisations*, 17(1), 5-25.
- Faulx, D., & Danse, C. (2015). *Comment favoriser l'apprentissage des adultes*. Bruxelles : De Boeck.
- Faulx, D., Delvaux, S., & Brun, J.-P. (2009). Psychological harassment in the workplace : case-study and building of a new analysis model. *Industrial Relations / Relations Industrielles*, 64(2), 30-46.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford : Stanford University Press.
- Geay, A. (1999). La didactique en alternance ou comment enseigner dans l'alternance? *Revue française de pédagogie*, 128, 7-15.
- Giordan, A., & de Vecchi, G. (1990). *Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants*. Lausanne : Delachaux & Niestlé.
- Giorgi, A. (1997). De la méthode phénoménologique utilisée comme mode de recherche qualitative en sciences humaines : théorie, pratique et évaluation. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A. P. Pires (Éds). *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 314-364). Montréal : Gaëtan Morin.
- Holton, E. F. (1996). The flawed four-level evaluation model. *Human Resource Development Quarterly*, 7(1), 5-21.
- Lave, J., & Wenger, E. C. (1991). *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Leyens, J.-P., Yzerbyt, V., & Schadron, G. (1996). *Stéréotypes et cognition sociale*. Bruxelles : Mardaga.
- Mendel, G., & Prades, J.-L. (2006). *Les méthodes de l'intervention psychosociologique*. Paris : La Découverte.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*. London : Routledge & Kegan.
- Pluchart, J.-J. (2001). *Les temporalités des nouveaux entrepreneurs. Pressions temporelles, rites socio-organisationnels et conflits intra psychiques dans la nouvelle économie*. Communication présentée à la X^{ème} Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique, Faculté des Sciences de l'administration, Université Laval, Québec.

- Rouiller, V., & Howden, J. (2010). *La pédagogie coopérative : reflets de pratiques et approfondissements*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Taylor, M. (1997). *Transfert d'apprentissage. La planification de programmes d'éducation efficaces en milieu de travail*. Ottawa : Secrétariat national à l'alphabétisation. Développement des ressources humaines Canada.
- Thayer, P., & Teachout, M. (1995). *A climate for transfer model*. Brooks Air Force Base, San Antonio, TX : Armstrong Laboratory.
- Zeitler, A., & Bergerioux, L. (2008). Former des experts, une mission impossible? *Éducation permanente*, 174, 25-37.

Daniel Faulx est Professeur à l'Université de Liège où il dirige depuis 2007 l'Unité d'Apprentissage et de Formation continue des Adultes (UFAA) au sein du Département Éducation et Formation de la Faculté de Psychologie, Logopédie et des Sciences de l'Éducation. À ce titre, il conduit de nombreuses recherches et interventions dans le domaine de la formation des adultes ainsi que dans celui des relations pathogènes au travail. Il est spécialisé dans la formation d'acteurs du non marchand, de l'enseignement, du monde médical et du secteur associatif.

Géraldine Burtlet est licenciée en Psychologie du Travail et des Organisations et formée à l'approche systémique. Licenciée en Psychologie, elle travaille depuis 2012 dans l'Unité d'Apprentissage et de Formation Continue des Adultes (UFAA) au sein du département des Sciences de L'Éducation de L'Université de Liège. Elle effectue des recherches et interventions dans le domaine de l'accompagnement scolaire et de la formation auprès d'équipes enseignantes. Elle a également réalisé plusieurs études dans le monde hospitalier.

Nicolas Bernard est psychopédagogue spécialisé en formation des adultes et intervention psychosociale. Il est actif dans le domaine du coaching, de l'accompagnement d'équipe, de la formation et de la gestion de projet auprès de travailleurs du non-marchand dans le monde scolaire et médical. Il travaille actuellement pour la Ville de Liège en tant que coordinateur pédagogique et qualité.

Cédric Danse assure des cours à l'Université de Liège où il est assistant dans deux services dépendant de la Faculté de Psychologie, Logopédie et des Sciences de l'Éducation : l'Unité d'Apprentissage et de Formation continue des Adultes et le Service de Psychologie Sociale des Groupes et des Organisations. Auteur avec Daniel Faulx de deux ouvrages récents sur la formation des adultes, il est également formateur et intervenant dans différents types d'organisations privées et publiques. L'apprentissage, l'accompagnement du changement et le développement des individus sont au cœur de ses pratiques de terrain et de ses préoccupations de recherche.