



HAL
open science

Des pratiques participatives en situation de travail aux effets transformateurs dans l'apprentissage du métier de formateur des professionnels de santé

Marcel Plenchette

► To cite this version:

Marcel Plenchette. Des pratiques participatives en situation de travail aux effets transformateurs dans l'apprentissage du métier de formateur des professionnels de santé. Education. Conservatoire national des arts et métiers - CNAM, 2019. Français. NNT : 2019CNAM1239 . tel-02319083v2

HAL Id: tel-02319083

<https://theses.hal.science/tel-02319083v2>

Submitted on 21 Oct 2019

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

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

ÉCOLE DOCTORALE ABBÉ GRÉGOIRE
FORMATION et APPRENTISSAGES PROFESSIONNELS

THÈSE DE DOCTORAT

présentée par :

Marcel PLENCHETTE

Soutenue le : 01 juillet 2019

Pour obtenir le grade de :

Docteur du Conservatoire National des Arts et Métiers

Discipline/ spécialité : Sciences de l'éducation – Formation des adultes

**DES PRATIQUES PARTICIPATIVES EN
SITUATION DE TRAVAIL AUX EFFETS
TRANSFORMATEURS DANS
L'APPRENTISSAGE DU METIER DE
FORMATEUR DES PROFESSIONNELS DE
SANTÉ**

THÈSE dirigée par :

Madame Anne JORRO Professeure en Sciences de l'Éducation, CNAM Paris

RAPPORTEURS :

Monsieur MOUCHET Alain Professeur des Universités, Université de Paris Est
Créteil

Monsieur BEZIAT Jacques Professeur des Universités, Université de Caen
Normandie

PRESIDENT DU JURY :

Madame GROSBOIS Muriel Professeure des Universités, CNAM Paris

JURY :

Madame JORRO Anne Professeure des Universités, CNAM Paris

Monsieur MOUCHET Alain Professeur des Universités, Université de Paris Est
Créteil

Monsieur BEZIAT Jacques Professeur des Universités, Université de Caen
Normandie

« La reproduction de la vie sociale s’accomplit sous l’impératif d’une reconnaissance réciproque, parce que les sujets ne peuvent parvenir à une relation pratique avec eux-mêmes que s’ils apprennent à se comprendre à partir de la perspective normative de leurs partenaires d’interaction, qui leur adressent un certain nombre d’existences sociales » (Honneth, 2000, p. 157)

« En somme, partout où l’on nous distribue un uniforme, on nous offre également une peau, et c’est dans la nature même d’un cadre d’instituer la limite de son propre recadrage » (Goffman E. , 1991, p. 567)

« Il est fort possible que l’étude détaillée de phénomènes apparemment minimes puisse produire une énorme compréhension de la façon dont les humains font ce qu’ils font et du type d’objets qu’ils utilisent pour construire et ordonner leurs affaires » (Sacks H. , 1984)

« L’ouvrage de l’écrivain n’est qu’une espèce d’instrument optique qu’il offre au lecteur afin de lui permettre de discerner ce que, sans ce livre, il n’eût peut-être pas vu en soi-même. » (Proust, 2013, p. 100)

Remerciements

Je tiens à remercier tous ceux qui m'ont accompagné dans mon parcours doctoral. Depuis, le master européen de recherche en formation des adultes jusqu'à la thèse. Anne Jorro, ma directrice de thèse, pour son accompagnement toujours subtil, pertinent et bienveillant. Sachant contrôler mon raisonnement circulaire pour le ramener au raisonnement plus linéaire et rigoureux de l'écriture de la thèse. Pour son travail de recherche, sa posture de chercheur et son enseignement qui m'ont beaucoup appris. L'ensemble des enseignants-chercheurs qui ont jalonné mon parcours et m'ont enrichi par leur pensée. La liste est longue et ne saurait être exhaustive. Qu'ils soient venus de Suisse, de Belgique, d'Argentine, du Portugal, de France, je les remercie. Merci également à tous les doctorants avec qui j'ai partagé ce parcours, tous nos échanges ont contribué à me faire avancer.

Je remercie tout particulièrement ma femme Caroline. Il faut beaucoup de patience, de bienveillance et de compréhension pour faciliter le travail d'un thésard. Il faut pouvoir accepter l'envahissement que représente ce travail. Qu'il soit dans l'espace de la communauté et dans l'esprit de l'auteur. Mes plus tendres remerciements à mes filles Perrine et Ludivine pour leur aide et leur soutien tout au long de mon parcours.

Mille merci également à l'équipe pédagogique qui a accepté de travailler avec moi sur ce projet de recherche. De la directrice de l'IFSI sans quoi rien n'eut été possible, des formateurs également qui ont accepté de participer à un travail sans que le chercheur puisse expliciter son objet de manière totalement compréhensible. Je remercie tout particulièrement celles qui ont accepté de tenir la caméra et de participer à ce projet de recherche sur quatre années. La confidentialité m'empêche de citer leurs noms mais elles se reconnaîtront. Je vous remercie d'avoir choisi des séquences d'activité professionnelles, qui dans un premier temps, me désarçonnaient mais qui m'obligeaient à un travail d'analyse plus profond et pour finir plus euristique. Sans cet apport de matière à analyser je n'aurai pas pu effectuer cette recherche.

Je remercie également le CNAM, son école doctorale Abbé Grégoire, la direction de la recherche et le laboratoire anciennement CRF (Centre de Recherche sur la Formation) et aujourd'hui dénommé FAP (Formation et Apprentissages Professionnels), à la fois comme structure institutionnelle et comme communauté d'apprentissage car elle permet à des professionnels en exercice de conjuguer un parcours doctoral et métier à temps plein. Cette articulation d'un champ de pratique et d'un champ de recherche m'a permis de développer ma posture de praticien-chercheur.

Résumé

Cette recherche porte sur le processus de transformation *des cadres de l'expérience* (Goffman, 1991) issue des pratiques participatives en situation de travail et ses effets sur l'apprentissage du métier de formateur des professionnels de santé. Le champ empirique choisi est celui d'une équipe pédagogique composée de cadres de santé formateur exerçant dans un Institut de Formation en Soins Infirmiers. Les *pratiques participatives* de ces professionnels sont mises en objet de recherche par le choix d'une focale inscrite dans le courant de la microsociologie. Les cas étudiés s'inscrivent dans une organisation comportant des sous-groupes de travail fonctionnant comme des communautés de pratique et une équipe fonctionnant comme une constellation de communautés de pratique. L'observation des situations de travail s'est faite de manière longitudinale sur quatre années, par l'enregistrement de situations de travail *in situ* effectuées par les formateurs eux-mêmes, suivi d'entretiens de groupe, comportant une dimension d'autoconfrontation et d'entretiens individuels semi-directifs. Nos référents théoriques sont issus du champ de l'apprentissage en situation de travail notamment la notion de *pratiques participatives* (Billett, 2016), de l'apprentissage situé avec la théorie des communautés de pratique (Wenger, 2005) et l'analyse des interactions avec les travaux de Goffman sur les rites de l'interaction (1974) et les cadres de l'expérience (1991). Notre hypothèse centrale consiste à penser que l'apprentissage du métier de formateur par le biais des pratiques participatives des acteurs en situation de travail suppose des processus de transformation des *cadres de l'expérience*. Les pratiques participatives en situation de travail modifient les *cadres de l'expérience* des formateurs et leur positionnement professionnel. La perception de l'environnement d'apprentissage des acteurs, alors modifiée, facilite la transformation des pratiques des acteurs. Les résultats montrent qu'un processus que nous nommons *dynamique des cadres enchâssés* produit une modification des positionnements professionnels des acteurs. La perception de leur environnement d'apprentissage change et leurs pratiques professionnelles se transforment. Ces résultats ouvrent des perspectives en termes de changements organisationnels pouvant agir sur l'apprentissage d'un métier en situation de travail et sur la compréhension du processus de transformation des *cadres de l'expérience*.

Mots-clés : Interactions, cadres de l'expérience, pratiques participatives en situation de travail, formateurs des professionnels de santé, communautés de pratique, microsociologie, dynamique des cadres enchâssés

Abstract

This research focuses on the process of transforming *the frameworks of experience* (Goffman, 1991) resulting from participatory practices in work situations and its effects on learning the profession of trainer of health professionals. The chosen empirical field is a teaching team composed of trainer health managers practicing in a Nursing Training Institute. The *participative practices* of these professionals will be the research subject through the choice of a focal point inscribed in the current of microsociology. We aim at understanding to what extent interactions in work situations are part of the learning process of the position. The case we studied falls within an organization with sub-working groups functioning as communities of practice and a team functioning as a constellation of communities of practice. The observation of the work situations was done lengthwise (considerer a changer longitudinally) over four years, by the recording of *in situ* work situations carried out by the trainers themselves, followed by group interviews, including a self-confrontation dimension and semi-structured individual interviews. Our theoretical references are originating from the field of workplace learning, including the notion of *participative practices* (Billett, 2016), situated learning with the theory of communities of practice (Wenger, 2005), the analysis of interactions with Goffman's work on the rites of interaction (1974) as well as the frame analysis (1991). Our central hypothesis consists in thinking that learning the profession of trainer through the participative practices of the actors in the work situation entails processes of transformation of the frameworks of the experience. Participatory practices in work situations modify the frameworks of trainers' experience, their professional positioning. The perception of the learning environment of the actors, then modified, facilitates the transformation of the practices of the actors. The results show that a process, which we named *dynamic enshrined frames*, produces a modification of the professional positioning of the actors. The perception of their learning environment is changing and so are their professional practices. These results open up perspectives in terms of organizational changes that can affect the learning of a profession in the workplace and the understanding of the process of transforming the frameworks of the experience.

Keywords: Interactions, frame analysis, workplace participatory practices, trainers of health professionals, communities of practice, microsociology, dynamic enshrined frames

Table des matières

DES PRATIQUES PARTICIPATIVES EN SITUATION DE TRAVAIL AUX EFFETS TRANSFORMATEURS DANS L'APPRENTISSAGE DU METIER DE FORMATEUR DES PROFESSIONNELS DE SANTE.....	1
Remerciements	3
Résumé	4
Abstract.....	5
Liste des tableaux.....	10
Liste des figures.....	11
Liste des annexes	12
Introduction	14
Première partie	18
Le contexte de la recherche.....	18
1. Chapitre 1 – émergence et évolution du métier de formateur des professionnels de santé	19
1.1. Contexte de la recherche.....	19
1.1.1. Le contexte d'exercice du métier de cadre de santé formateur	19
1.1.1.1. Les formateurs(trices) des professionnels de santé	19
1.1.1.2. De la monitrice au formateur	21
1.1.1.2.1. Former des cliniciennes	21
1.1.1.2.2. Former un praticien réflexif.....	27
1.1.1.3. Vers un praticien chercheur	32
1.1.2. Un groupe professionnel important et segmenté dans le paysage des professionnels de la santé	37
1.1.3. Une profession en quête de reconnaissance de ses compétences et de son champ d'activité	39
1.1.4. Les politiques de formation et leurs enjeux	41
1.1.4.1. Le projet d'universitarisation	41
1.1.5. Devenir cadre de santé	42
1.2. Prémisses d'un travail de recherche	44
1.2.1. Première phase exploratoire	44
1.2.2. L'apprentissage du métier en situation de travail	44
1.2.3. Dans le cadre de situations d'apprentissage non-formelles	45
1.2.4. L'équipe comme ressource et soutien	45
1.2.5. Une temporalité corrélée à la durée des études en soins infirmiers	46
Deuxième partie :	48
Du cadre théorique à une hypothèse de recherche.....	48
2. Chapitre 2 :.....	49
Apprentissage d'un métier en situation de travail	49
2.1. Problématique théorique.....	49
2.1.1. L'apprentissage en situation de travail.....	49
2.1.1.1. Lorsque l'apprentissage en situation de travail est conçu comme une dimension intrinsèque de l'activité de travail et constitutive de celle-ci	50
2.1.1.2. Les interactions sujet/environnement et sujets/sujets comme source d'apprentissage	51

2.1.1.3.	<i>La situation professionnelle conçue comme un dispositif formel ou informel de formation</i>	52
2.1.1.4.	<i>La situation professionnelle conçue comme un dispositif informel de formation.</i>	53
2.1.1.5.	<i>L'environnement de travail et les conditions d'apprentissage qu'il permet</i>	54
2.1.2.	<i>Qu'est-ce qu'une situation ?</i>	55
2.1.3.	<i>L'interaction avec l'environnement constitutive d'un environnement d'apprentissage</i>	56
2.1.4.	<i>Les affordances : des invites ou des possibilités d'interaction.</i>	57
2.1.5.	<i>L'engagement.</i>	59
2.1.6.	<i>Un nécessaire travail de réflexion.</i>	60
2.1.7.	<i>Expérience</i>	62
2.1.8.	<i>Engagement, pensée réflexive et expérience.</i>	63
2.1.9.	<i>Limites du courant Workplace learning</i>	64
2.2.	<i>Évolution du courant Workplace learning : Les pratiques participatives sur le lieu de travail comme « fondement central » pour l'apprentissage en situation de travail</i>	65
2.3.	<i>La théorie des communautés de pratique</i>	67
2.4.	<i>Les rites de l'interaction ou le travail de face.</i>	69
2.5.	<i>La théorie des cadres de l'expérience selon Goffman</i>	70
2.5.1.	<i>La transformation des cadres selon Goffman.</i>	72
2.5.2.	<i>Le concept de cadre</i>	73
2.6.	<i>Hypothèse de recherche</i>	75
Troisième partie :		76
Le dispositif méthodologique de la recherche		76
3. Chapitre 3 : accès au terrain et recueil de données		77
3.1.	<i>Démarche de recherche</i>	77
3.1.1.	<i>Notre démarche de recherche s'inscrit dans le cadre des recherches qualitatives et compréhensives</i>	77
	<i>Notre hypothèse générale de recherche consiste à penser que « L'apprentissage du métier de formateur par le biais des pratiques participatives des acteurs en situation de travail suppose des processus de transformation des cadres de l'expérience ». Nous chercherons donc à comprendre ce processus en nous centrant sur les acteurs, leurs pratiques participatives en situation de travail et en nous efforçant d'analyser le phénomène observé.</i>	77
3.1.2.	<i>Un travail d'aide à l'explicitation</i>	79
3.2.	<i>Posture de recherche</i>	80
3.2.1.	<i>Une dynamique d'ajustement postural</i>	80
3.2.2.	<i>Des transactions de reconnaissance entre chercheur et cadres de santé formateurs</i>	81
3.2.3.	<i>La présence du chercheur</i>	83
3.2.4.	<i>Méthodologie de la recherche</i>	84
3.2.4.1.	<i>Choix et accès au terrain de l'étude</i>	84
3.2.4.2.	<i>Déroulement chronologique de la recherche</i>	85
3.2.4.3.	<i>Création d'un corpus</i>	87
3.2.4.4.	<i>La cohorte de formateurs</i>	89
3.2.4.5.	<i>Méthode de recherche</i>	90
3.2.4.5.1.	<i>Les enregistrements en situation de travail</i>	91
3.2.4.5.2.	<i>Lancement de la démarche de recherche.</i>	91
3.2.4.5.2.1.	<i>Le corpus obtenu</i>	95
3.2.4.5.3.	<i>Les entretiens de groupe</i>	96
3.2.4.5.3.1.	<i>Le corpus obtenu</i>	99
3.2.4.5.4.	<i>Les entretiens individuels semi-directifs</i>	99
3.2.4.5.5.	<i>Stratégie d'entretien</i>	100
3.2.4.5.5.1.	<i>Un contrat de communication</i>	100
3.2.4.5.5.2.	<i>L'espace de la rencontre</i>	100
3.2.4.5.5.3.	<i>Le guide d'entretien</i>	101
3.2.4.5.5.4.	<i>Modes d'intervention du chercheur en situation d'entretien</i>	102

3.2.4.5.6.	Modalités de retranscription	103
3.2.4.5.6.3.	<i>Le corpus obtenu</i>	104
4.	Chapitre 4 :	106
	Élaboration des catégories d'analyse	106
4.1.	Méthode d'analyse des données	106
4.1.1.1.	Codage multithématique	108
4.1.1.1.1.	Premier temps : codage ouvert.....	108
4.1.1.1.2.	Deuxième temps : le travail de codage axial	109
4.1.1.1.3.	Troisième temps : un codage sélectif et un travail de modélisation	110
	Quatrième partie :	118
	Traitement des données	118
5.	Chapitre 5 : Analyse des réunions de travail	119
5.1.	Traitement des données.....	119
5.1.1.	Les pratiques interactives dans les activités collaboratives	120
5.1.2.	Les séances de sous-groupes de travail : une fonction structurante pour l'élaboration des cadres d'interprétation	121
5.1.3.	Le sous-groupe de travail « simulation ». Séance N°1	125
5.1.3.3.	<i>Une grille d'analyse</i>	142
5.1.4.	Le sous-groupe de travail « simulation ». Séance N°2	143
5.1.5.	Les fonctions des sous-groupes de travail.....	150
5.1.5.1.	<i>La construction collective de cadres d'interprétation</i>	150
5.1.5.2.	<i>La formation des membres de la communauté</i>	150
5.1.5.3.	<i>La formation des membres du sous-groupe de travail par le jeu de passage d'un cadre à un autre</i> 150	
5.1.5.4.	<i>La formation des membres du sous-groupe de travail liée à la fonction de formateur de formateur associée à la fonction de pilote</i>	153
5.2.	<i>Première partie de l'hypothèse de recherche, centrée sur le processus</i>	154
5.3.	Les entretiens de groupe ou l'enchâssement de cadres	155
5.3.1.	Entretien de groupe N°1 centré sur la confrontation du groupe à la séquence filmée N°1 du sous-groupe simulation analysée précédemment.	156
5.3.2.	Entretien de groupe N°2 centré sur la confrontation du groupe à la seconde séquence N°2 filmée du sous-groupe simulation.....	166
5.4.	Le sous-groupe de travail « Raisonnement clinique ». Séance N°1 avril 2016.	178
	<i>Répétition du cycle</i>	183
	<i>Lien avec la communauté de pratique</i>	183
5.4.1.	Un incident	184
5.4.1.1.	<i>La propriété intellectuelle</i>	184
5.5.	Entretien de groupe N°1 centré sur la confrontation du groupe à la séance N°1 filmée du sous-groupe « Raisonnement clinique »	185
5.6.	Le sous-groupe de travail « Raisonnement clinique ». Séance N°2 septembre 2016 . Durée 1 heure 32 minutes.....	190
	<i>Le sens du travail du groupe</i>	193
	<i>Retour sur l'incident pendant près de 30 minutes</i>	194
5.7.	Entretien de groupe N°2 centré sur la confrontation du groupe à la séance N°2 filmée du sous-groupe « Raisonnement clinique »	197
5.8.	Les séances filmées des sous-groupes en situation professionnelle et les entretiens de groupe associés.	202
5.9.	Les relations de frontière dans le cadre des réunions d'équipe	204
5.9.1.	Séance de réunion d'équipe de novembre 2014.....	205
	Le cadre de participation : Disposition spatiale et places occupées.	206
	Le jeu des désaccords/accords en situation de réunion d'équipe :	206

5.9.2.	La réunion pédagogique : « <i>une pratique frontière</i> » (Wenger E. , 2005, p. 126).....	210
5.9.2.1.	<i>Les frontières et les périphéries</i>	211
5.9.3.	<i>Les rituels comme instruments de la stabilisation de la constellation de communautés de pratiques</i> 212	
5.9.4.	La fonction pédagogique des pratiques frontières : le développement de la compétence à la traduction 214	
5.9.5.	Le jeu des cadres, les oscillations d'un cadre à un autre comme pratique participative interactive dans le cadre des pratiques frontières	215
5.10.	Entretien de groupe centré sur la confrontation du groupe à la séance N°1 filmée de la réunion d'équipe pédagogique.....	217
5.11.	Le processus observé.....	224
5.12.	Les entretiens individuels : les effets transformateurs du processus.....	226
5.12.3.	Sources d'apprentissage.....	228
1.1.1.	Vision du métier.....	234
1.2.	Retour sur les hypothèses	236
	Cinquième partie :	237
	Discussion.....	237
	2. Chapitre 6 :.....	238
	Interprétation des résultats.....	238
2.1.	L'analyse de nos données.....	238
2.2.	<i>La dynamique des cadres enchâssés : une construction de l'interaction par les acteurs qui redéfinit la situation</i>	<i>240</i>
2.2.1.	<i>Les enchâssements de cadres.....</i>	<i>240</i>
	<i>Comme Pastoreau (2017) dit « qu'une couleur ne vient jamais seule », nous pouvons dire qu'un cadre ne vient jamais seul.</i>	<i>240</i>
2.2.2.	<i>Modélisation du processus de traversée des cadres.....</i>	<i>242</i>
2.2.3.	<i>La traversée des cadres et sa modélisation</i>	<i>242</i>
2.3.	<i>La modification de la perception de l'environnement d'apprentissage facilitant la transformation des pratiques.</i>	<i>244</i>
	<i>La dynamique des cadres enchâssés semble générer des modifications de la perception de l'environnement d'apprentissage et donne accès à de nouvelles ressources d'apprentissage disponibles dans l'environnement des acteurs. Cette observation effectuée dans notre cas d'étude pourrait générer de nouvelles pistes de recherche.</i>	<i>244</i>
	<i>.....</i>	<i>245</i>
2.3.1.	<i>Mise en discussion de la notion d'erreur de cadrage chez Goffman.....</i>	<i>245</i>
2.3.2.	<i>Mise en discussion des compétences à la traduction dans les pratiques frontières</i>	<i>248</i>
2.3.3.	Intérêts pour le développement professionnel des formateurs	250
	Conclusion.....	252
	Bibliographie.....	258

Liste des tableaux

Tableau 1 : Corpus	88
Tableau 2 : Profil de la cohorte des 22 formateurs	90
Tableau 3 : Corpus des entretiens individuels.....	105
Tableau 4 : Les transformations de cadres	149

Liste des figures

Figure 1: Ligne du temps 87
Figure 2 : La réunion d'équipe..... 94
Figure 3 : Axes des catégories..... 115
Figure 4 : Les pratiques participatives 117
Figure 5 : étapes de l'analyse..... 124

Liste des annexes (présents dans un autre volume)

DES PRATIQUES PARTICIPATIVES EN SITUATION DE TRAVAIL AUX EFFETS TRANSFORMATEURS DANS L'APPRENTISSAGE DU METIER DE FORMATEUR DES PROFESSIONNELS DE SANTE	1
Liste des annexes.....	2
Annexe I : Verbatim relatifs aux entretiens individuels. Phase exploratoire	4
N°1 : Formateur IFSI du CHU de Grenoble 21-oct-2013.....	4
N°2 : Formateur AS IFAS MRS 13 nov 2013.....	9
N°3 : Entretien du 19 mars 2014 avec Andréa formatrice depuis 1 an.....	16
N°4 : Entretien du 22 juillet 2014 avec Madame MF Directrice de l'IFSI de P et Seb faisant fonction de formateur depuis 2 ans.....	21
N°5 : Entretien avec Rachelle Formatrice nouvellement arrivée à l'IFSI d'E.	36
Annexe II : Verbatim relatifs aux entretiens individuels menés de 2014 à 2017.....	42
Entretien N° 1 Maria formatrice novembre 2014.....	42
Entretien N°2 Cécile formatrice 18/11/2014	47
Entretien N° 3 Eve formatrice 31 mars 2015.....	53
Entretien N° 4 Annie Formatrice 1 ^e septembre 2015	65
Entretien N° 5 Christine Formatrice novembre 2015.....	72
Entretien N° 6 Sébastien Formateur novembre 2015	81
Entretien N° 7 Anne G Formatrice 17 janvier 2016.....	88
Entretien N° 8 Pascale Formatrice 17 février 2016.....	95
Entretien N° 9 Christine Formatrice août 2016	102
Entretien N° 10 Gaëlle Formatrice novembre 2016.....	112
Entretien N° 11 Gaëlle Formatrice entretien N°2 2017.....	120
Annexe III : Verbatim relatifs aux séances de travail en sous-groupe enregistrées en situation professionnelle.....	129
Verbatim Groupe de travail « simulation » Vidéo 1	129
Verbatim Groupe de travail « simulation » Vidéo 2	189
Verbatim Séance N°2 travail du sous-groupe « Raisonnement clinique »	197
Retour sur l'incident pendant près de 30 minutes	197
Annexe IV : Verbatim relatifs aux entretiens de groupe.....	199
Entretien de groupe N°1: support 1 ^e séance du groupe de travail portant sur l'apprentissage par simulation. 6 formateurs présents.....	199
Verbatim entretien de groupe N°2 portant sur la séquence de travail du sous-groupe « Apprentissage par la simulation »	203
Entretien de groupe N° 3 du 11 mai 2016. Durée : 59' :58'' portant sur la séance de travail du groupe « raisonnement clinique ».....	209
Annexe V Listes des catégories.....	213
Phase 1 : codification ouverte	213
Phase 2 : codification axiale.....	215
Phase 3 : codification sélective.....	218
Annexe VI : Éléments de verbatim classés par catégorie :	219
Catégorie : Organisation des groupes de travail	219
Catégorie : Vécu organisationnel.....	221
Catégorie : Sentiment de sécurité psychologique	223
Catégorie : Management	225
Catégorie : Le cadre institutionnel.....	228
Catégorie : Le cadre pédagogique.....	229
Catégorie : Le cadre social.....	231
Catégorie : Indicateurs de changement de cadres.....	233
Catégorie : Interactions.....	238

<i>Catégorie : Vécu des interactions</i>	239
<i>Catégorie : Ethos professionnel</i>	243
<i>Catégorie : Processus d'apprentissage</i>	249
<i>Catégorie : Sources d'apprentissage</i>	250
<i>Catégorie : Vision du métier</i>	257
<i>Catégorie : Ex-ister : changement de positions</i>	259

Introduction

Dans la plupart des cas, la mission d'un institut de formation qui forme à un métier pourrait se résumer à *préparer les futurs professionnels à développer leurs compétences en situation de travail*. Tant il est vrai que l'obtention d'un diplôme correspond plus à une autorisation d'exercer, une *licence*, qu'à un niveau d'expertise dans les compétences nécessaires à son exercice. Débuter dans un métier va consister, pour beaucoup, à apprendre celui-ci sur une temporalité relative mais qui chez les acteurs que nous avons étudiés ici, est évaluée à trois années.

Nous nous sommes intéressés à l'apprentissage du métier de formateurs de professionnels de santé en situation de travail. Nous avons choisi cet exemple de situation d'apprentissage en souhaitant envisager sa transposition à d'autres métiers.

Les formateurs des professionnels de santé, dénommés également Cadres de santé formateurs, exercent leur métier dans des instituts de formation en soins infirmiers ou dans des instituts de formation aux métiers de la santé.

Avant d'être recruté comme formateur, le professionnel a d'abord suivi un parcours professionnel spécifique mais qui pour beaucoup passe par l'exercice du métier d'infirmier pendant au moins quatre années, la validation d'une formation de cadre de santé suivie dans un IFCS (Institut de formation des Cadres de Santé) et l'exercice de la fonction de cadres dans un service de soins ou directement dans un Institut de formation. Quel que soit le parcours suivi, les formateurs que nous avons rencontrés dans une phase exploratoire nous ont tous dit qu'ils ont découvert et appris leur métier en situation de travail. À partir de leur prise de poste et pendant une période allant pour la plupart jusqu'à trois ans. Cette particularité liée à ce groupe professionnel nous semble observable dans bien d'autres professions. Il s'agit alors d'une forme d'apprentissage en situation de travail qui mérite d'être étudiée afin d'en comprendre les processus, les difficultés et les enseignements susceptibles d'être transposables à d'autres apprentissages professionnels.

Si le métier de formateur s'apprend en situation de travail, il s'apprend également grâce aux interactions avec les pairs. La dimension collective, sous l'angle d'un apprentissage par les pairs, sera très présente dans cette recherche. En quoi les pairs participent-ils de l'apprentissage du formateur novice et des formateurs confirmés ? En quoi le contexte organisationnel qui agit sur les interactions entre pairs peut-il également participer de cet apprentissage ?

Nous serons donc amenés à étudier le fonctionnement organisationnel, les interactions entre professionnels et les effets sur les acteurs en termes de développement professionnel.

Notre recherche s'inscrit dans le champ de *l'apprentissage en situation de travail* ou *workplace learning* et dans celui de l'apprentissage situé. Nous mobiliserons notamment les concepts *d'environnement d'apprentissage* (Bourgeois, 2009), *d'interactions* (Goffman, 1974), de *pratiques participatives sur le lieu de travail* (Billett, 2016), de *cadres de l'expérience* (Goffman, 1991) et de *communautés de pratiques* (Wenger, 2005).

Ces différentes approches conceptuelles vont nous amener à formuler l'hypothèse de recherche suivante : « L'apprentissage du métier de formateur par le biais des pratiques participatives des acteurs en situation de travail suppose des processus de transformation des cadres de l'expérience.

Nous découpons cette hypothèse générale en deux points à étudier :

- 1/ Les pratiques participatives en situation de travail modifient les cadres de l'expérience des formateurs et leur positionnement professionnel
- 2/ La perception de l'environnement d'apprentissage des acteurs, alors modifiée, facilite la transformation des pratiques des acteurs ».

Nous développerons une recherche de type qualitative, compréhensive, qui pourra être également qualifiée de participative. Notre démarche s'apparente également à ce qu'Albarello (2011) et Yin (2009) appelle « *l'étude de cas* ». Méthode cherchant à ne pas dissocier l'étude du phénomène de son contexte. Nous nous appuyerons sur trois types de données : les séquences d'activités professionnelles filmées en contexte, les entretiens de groupe eux-mêmes enregistrés et les entretiens individuels semi-directifs menés auprès de l'ensemble des formateurs composant l'équipe pédagogique de l'institut de formation étudié. Ce corpus sera analysé selon la méthode du codage multithématique développé par Ayache et Dumez (2011).

Cette étude sera présentée en cinq parties et six chapitres pour ce qui concerne le corps du texte intégré dans le Tome I.

Le tome II regroupe l'ensemble des annexes incluant les verbatim des différents enregistrements et les fichiers audio et vidéo.

La première partie du tome I, concerne le contexte de la recherche, l'historicité de l'émergence du métier de formateur des professionnels de santé corrélée à l'évolution de la profession d'infirmier et les prémisses du travail de recherche.

Avec la seconde partie, nous élaborerons le cadre théorique et la formulation de notre hypothèse de recherche.

Dans la troisième partie, le dispositif méthodologique de la recherche est présenté, incluant les questions d'accès au terrain, les modalités de recueil des données et la méthode d'analyse retenue. Le travail de catégorisation passant d'une phase ouverte puis axiale et pour finir sélective.

La quatrième porte sur le traitement des données. Nous présentons l'analyse des séquences d'activités professionnelles en situation de travail effectuées par les sous-groupes de travail. Puis sur les entretiens de groupes, comportant une dimension d'autoconfrontation des formateurs à leur pratique professionnelle. Enfin, nous terminons notre analyse par l'étude des entretiens individuels semi-directifs. Étude centrée sur les produits du processus que nous cherchons à comprendre.

La cinquième partie développe les résultats. De leur interprétation aux éléments de discussion. Nos résultats montreront, à partir d'un deuxième niveau d'analyse, l'existence d'une *dynamique des cadres enchâssés* et de ses effets sur l'apprentissage et le développement professionnel des formateurs. Nous montrerons en quoi la perception de l'environnement d'apprentissage des acteurs, alors modifiée, facilite la transformation des pratiques des acteurs.

Notre approche en situation de travail montrera également toute l'importance du développement des compétences des *acteurs-interfaces* dans les constellations de communautés de pratiques pour le fonctionnement d'une organisation apprenante.

Le texte de la thèse est finalisé par une conclusion générale et une bibliographie.

Première partie

Le contexte de la recherche

1. Chapitre 1 – émergence et évolution du métier de formateur des professionnels de santé

1.1. Contexte de la recherche

Cette recherche se déroule dans le contexte de la formation des professionnels de santé et tout particulièrement des infirmiers. Nous verrons que les formateurs des professionnels de santé occupent une place centrale dans ce dispositif et que celle-ci est en perpétuelle évolution et questionnement. Elle est liée au contexte de l'évolution de la profession infirmière qui est elle-même soumise à des tensions interprofessionnelles et des enjeux sociaux importants.

Nous allons nous intéresser à l'historicité du métier de formateurs des professionnels de santé pour comprendre l'articulation des transformations réciproques entre l'exercice de la profession infirmière et la formation qui conditionne son exercice.

1.1.1. Le contexte d'exercice du métier de cadre de santé formateur

1.1.1.1. Les formateurs(trices) des professionnels de santé

Les formateurs (trices) des professionnels de santé exercent leur métier dans des Instituts de Formation en Soins Infirmiers (IFSI) où l'on forme en six semestres des infirmiers diplômés d'État et/ou dans des Instituts de Formations d'Aides-Soignants (IFAS) et des Instituts de Formation d'Auxiliaires de Puériculture (IFAP). Les 331 Instituts de Formation en Soins Infirmiers français forment environ 90000 étudiants par an (DREES, 2016), les 268 IFAS et les 31 IFAP forment environ 9000 Aides-soignants et Auxiliaires de puériculture par an.

82% des établissements ont un statut juridique de type public et 18% ont un statut privé à but non lucratif.

La loi n°2004-809 du 13 août 2004 relative aux libertés et responsabilités locales a transféré la gestion financière des IFSI aux Conseils Régionaux. Le contrôle et le suivi de la qualité de la formation s'inscrivent dans les compétences des Agences Régionales de Santé (ARS).

Le groupe professionnel des formateurs(trices) des professionnels de santé exerçant en IFSI représentent environ 3 000 personnes (CEFIEC¹, 2017). Aux formateurs permanents, cadres de santé s'ajoutent 370 directeurs et coordonnateurs d'instituts.

Les formateurs (trices) des professionnels de santé doivent selon le texte relatif au fonctionnement des IFSI être en possession d'un diplôme de cadre de santé délivré après une année universitaire (quarante-deux semaines) de formation dans un Institut de Formation des Cadres de Santé (IFCS). Pour accéder à cette formation, ils ont au préalable exercé au moins quatre ans le métier d'infirmier.

Ils peuvent être recrutés sans le diplôme de cadre de santé, de manière transitoire, pour exercer ce métier en « *faisant fonction* » pendant deux ans et s'engager à suivre la formation de cadre de santé afin de se conformer à cette obligation.

Les formateurs permanents des instituts de formation d'aides-soignants, d'auxiliaires de puériculture et d'ambulanciers ne sont pas soumis à cette obligation. Ils doivent néanmoins être titulaire du diplôme d'infirmier. « *Un titre universitaire de niveau II dans les domaines de la pédagogie ou de la santé est recommandé* » précise l'article 10 de l'arrêté du 31 juillet 2009.

L'appellation pour désigner les « *formateurs des professionnels de santé* » a évolué avec le temps mais n'est toujours pas stabilisée. Les termes de Cadre pédagogique, Cadre de santé formateur(trice), Cadre enseignant(e), Formateur(trice) en Institut de Formation paramédicale (IFSI, IFMK, IFCS ...) sont acceptés selon le répertoire des métiers de la fonction publique hospitalière². Le terme d'infirmière-enseignante qui avait disparu, est encore utilisé comme l'indique la lettre d'appui du Comité international des infirmières (CII) de 2012.

L'hésitation sur l'appellation nous semble être le reflet d'un processus de professionnalisation en cours et d'une question identitaire non résolue liée à une hétérogénéité des conceptions du métier.

Une approche à la fois historique sur la création et l'évolution du métier et sociale de l'apprentissage de celui-ci pourront nous éclairer sur le processus de professionnalisation en cours.

¹ Comité d'Entente des Formations Infirmières et Cadres

² Voir la « fiche métier » en annexe I

1.1.1.2. De la monitrice au formateur

L'appellation « *Formateur(trice) des professionnels de santé* », d'après le Répertoire des métiers de la fonction publique hospitalière, désigne aujourd'hui le métier qu'exercent les cadres de santé chargés de former les professionnels paramédicaux.

L'histoire de ce métier est liée à l'histoire de la profession d'infirmière. La nécessité de former des infirmières est issue à la fois des conséquences des guerres, notamment celle de 1870 et dans le même temps des découvertes de Pasteur qui ont modifiées le paradigme de l'hygiène.

1.1.1.2.1. Former des cliniciennes

Les premiers cours pour les infirmières débiteront, en France, en 1874 de manière contemporaine aux travaux de Pasteur. L'institut Pasteur, fondé par décret du 4 juin 1887, est inauguré le 14 novembre 1888 grâce au succès d'une souscription internationale, pour permettre à Louis Pasteur d'étendre la vaccination contre la rage, de développer l'étude des maladies infectieuses et de transmettre les connaissances qui en étaient issues. Une nouvelle science se développe dès 1889, la microbiologie, dont les premiers cours, assurés par Émile Roux, réunissaient des élèves venus de toute l'Europe. Ces découvertes impliquant de nouveaux gestes d'hygiène et de stérilisation vont modifier les pratiques médicales et par voie de conséquences les exigences relatives à la formation des « auxiliaires médicaux ».

Deux personnalités vont marquer les prémices du développement de la formation des infirmières et dans le même temps le développement d'un métier de la formation, celui de monitrice.

Florence Nightingale (1820-1910) la première, fait figure de proue dans ce domaine, notamment par la publication de « *Notes on Nursing: What it is and What it is Not* » publié en 1859. Cet ouvrage établit les principes des soins : observation soignée et sensibilité aux besoins du patient. « *Notes on Nursing* » a été traduit en onze langues. Nightingale portait le plus grand intérêt à l'émancipation des femmes et à l'amélioration de leur formation. Elle s'intéressait à l'état des hôpitaux et aux mesures d'hygiène, notamment après les découvertes de Louis Pasteur. Elle créa à Londres l'école de St Thomas en 1860 (*Nightingale School and Home for Nurses at Saint Thomas Hospital*) grâce aux fonds issues d'une souscription de reconnaissance à son égard liée à sa participation à la guerre de Crimée. Le ministère de la guerre l'avait chargé d'organiser l'introduction d'infirmières dans les hôpitaux militaires en Turquie. Elle a réussi à

imposer aux médecins militaires la présence et l'aide des infirmières pour faire face au flot de blessés issu de la bataille d'Inkerman. Son engagement auprès des familles des soldats, son initiative d'écrire à celles-ci, l'organisation de salles de lecture dans les hôpitaux lui permirent de gagner l'estime des soldats anglais et de leur famille. Elle fut mandatée pour diriger la « Commission Royale pour la Santé de l'Armée » chargée de la campagne d'amélioration de l'état sanitaire dans l'armée britannique. Son école fut considérée comme un modèle : les infirmières-stagiaires recevaient une formation pendant une année qui incluait quelques conférences mais consistait principalement en un travail pratique en salle sous la surveillance de la sœur de salle.

La « sœur de salle », prémices de la monitrice aura donc dans un premier temps un rôle de surveillance, de contrôle.

Une fois formées les infirmières étaient envoyées pour former le personnel dans les hôpitaux en Grande-Bretagne ou à l'étranger et pour créer de nouvelles écoles de formation des soignantes sur le modèle de l'École Nightingale.

Il nous semble intéressant de s'arrêter sur le modèle pédagogique « **hôpital-école** » et le fait de se former « par un travail pratique en salle », ce qu'on désignerait aujourd'hui comme un apprentissage en situation de travail. Et sous la surveillance de la « sœur de salle ». Cette notion de surveillance, de contrôle, sera conservée jusqu'au XXe siècle, où dans les textes relatifs à la formation des infirmiers, on parlait jusqu'en 1992 de « **surveillant participant à la formation** » (Arrêté du 30 mars 1992 relatif aux conditions de fonctionnement des instituts de formation).

Florence Nightingale créa d'une certaine manière le passage d'une fonction de soins à une profession d'infirmière, profession considérée comme « respectable » pour les femmes de l'époque. Notons également l'intérêt porté à la formation de nouvelles soignantes sur le modèle développé par Florence Nightingale afin de contribuer à l'expansion de la profession en cours de création.

Son influence, porta Anna Hamilton (1864-1934) à consacrer sa thèse de doctorat aux « *Considérations sur les infirmières des hôpitaux dans plusieurs pays d'Europe occidentale dont la France* » et à prendre la direction de la Maison de santé protestante de Bordeaux et de son école. Celle-ci constituait alors, le premier « hôpital-école » en France fondé sur le modèle

promu par Florence Nightingale. L'école Florence Nightingale existe toujours à Talence près de Bordeaux. Anna Hamilton fût l'animatrice de la revue professionnelle mensuelle française « *La Garde-Malade hospitalière* » dont le titre souligne mal sa conception des soignantes puisqu'elle recrutait des candidates ayant « *le brevet supérieur ou la baccalauréat voire une licence et si possible ayant de bonnes connaissances en langues étrangères* » (Diebolt É. , 2012). Une exigence de niveau d'entrée que l'on peut qualifier d'élevée notamment pour le début du XX^e siècle.

La fin du XIX^e siècle et le début du XX^e siècle verront la création des premières écoles d'infirmières en France (Salpêtrière, 1878).

Léonie Chaptal (1873-1937), seconde personnalité marquante, diplômée en 1902 du « *Brevet de capacité pour l'enseignement primaire de l'académie de Paris* » et en 1903 du « *certificat d'aptitude* » délivré à l'issue des cours du soir de l'école municipale parisienne de l'hôpital de la Salpêtrière de l'assistance publique, fonde son école en 1905, dans « *le but de former des infirmières laïques pour le secteur privé* » (Diebolt, 1993, pp. 86-87). Cette école existe toujours à Sarcelles (Fondation Léonie Chaptal). Cet établissement prendra initialement le nom de « *Maison-école d'infirmières privées* ». Fille de Jean-Antoine Chaptal, comte de Chanteloup, ministre de l'Intérieur après le 18-Brumaire, elle fût très vite imprégnée des questions de santé publique puisque c'est son père qui organisa « *l'assistance et la lutte contre la misère et les fléaux sociaux* » (Diebolt, 2012, p. 94) ouvrant la voie à une tradition familiale. Elle fait campagne contre la tuberculose et développe à cette occasion la formation « *d'infirmières visiteuses* ». Il s'agissait pour elle, de former des soignantes qui se déplacent au domicile des personnes atteintes de tuberculose. Nous parlerions aujourd'hui d'infirmières libérales. L'environnement familiale ou domestique constituait pour elle, un lieu spécifique nécessitant des compétences particulières. Elle s'associe alors au projet de création de l'Association des infirmières visiteuses de France (AIVF) (Diebolt, 1993). En 1913, elle siège au Conseil supérieur de l'assistance publique (CSAP), « *conseil où sont prises des décisions nationales* » (Bec, 1993). Léonie Chaptal va prendre une place importante dans le paysage français des soins infirmiers de l'époque grâce à ses appuis politiques et de son réseau social. Elle se positionnera sur le plan pédagogique en développant un dispositif de formation sur 2 années.

« L'enseignement théorique est donné dans la Maison-école par des professeurs des hôpitaux. Les leçons hebdomadaires de morale professionnelle, pivot de la formation, sont faites par la directrice, c'est à dire par elle-même. » (Diebolt, 2012, p. 95)

En s'intégrant dans le développement de l'association internationale « *International Council of Nurses* », dont elle sera la représentante pour la France en 1924 puis la présidente en 1930, en développant son réseau social et politique, elle va pouvoir faire valoir ses choix pédagogiques et de professionnalisation en faisant voter un décret promulgué au *Journal officiel* le 01 juillet 1922.

Ce premier décret comporte en lui tous les éléments structurant une offre de formation que l'on retrouve, au moins en partie, aujourd'hui.

1. La création d'un diplôme officiel délivré par le ministère. Le « *brevet de capacités professionnelles* » qui permettra de porter le titre d'« *infirmière diplômée d'État français* ».
2. Une formation de deux années dans lesquelles doivent s'insérer des cours de « *morale professionnelle* ». Aujourd'hui, nous parlerons d'éthique professionnelle.
3. L'organisation d'examens officiels. « *Les jurys d'examen sont composés de médecins, de chirurgiens, de pharmaciens universitaires et de représentants du corps médical local. Il faudra inclure une ou plusieurs représentantes d'écoles d'infirmières et une infirmière ou un infirmier en exercice.* » (Diebolt, 2012)

Cette composition n'a pas beaucoup évolué avec le temps. Il est à noter la présence de professionnels infirmiers dans le processus de validation.

4. La création d'écoles laïques à direction catholique. Ce qui n'est plus obligatoirement le cas aujourd'hui.
5. La création du conseil de perfectionnement des écoles d'infirmières. Celui-ci est composé, entre autres, de professionnelles qualifiées avec vocation de surveiller ce nouvel enseignement, les examens et la composition des jurys. C'est également ce conseil de perfectionnement qui statuera sur la reconnaissance administrative des écoles qui en font la demande.

Ce conseil de perfectionnement va également étudier, sous une forme comparable aux dispositifs de VAE actuel (Validation des acquis de l'expérience), la délivrance de diplôme par équivalence aux personnes ayant fait preuve d'expérience. 25000 diplômes seront délivrés sous cette forme (Diebolt, 2012)

Par ailleurs, les écoles devront justifiées qu'elles ont un accord avec un établissement public possédant les services hospitaliers nécessaires à la formation clinique. Ce qui est toujours vrai.

Son apport sera décisif dans l'évolution de la profession infirmière car elle proposera une distinction pertinente entre le corps médical, centré sur la maladie, et l'infirmière focalisée sur la personne souffrante. L'infirmière doit alors tout savoir du patient et non pas tout de la maladie.

La connaissance de la personne soignée relève donc pour elle de la compétence de l'infirmière, la connaissance de la pathologie de celle du médecin. Cette distinction permet alors le développement d'une identité professionnelle et avec elle l'accroissement d'une zone d'autonomie. « Tout savoir du patient » suppose de s'ouvrir à d'autres plans d'analyse que celui de la maladie. Le plan social, psychologique, économique, culturel. Le début du XXe siècle était aussi celui du développement des sciences humaines et sociales avec entre autres les travaux de Sigmund Freud, Ferdinand de Saussure, Émile Durkheim, Marcel Mauss mais aussi John Dewey, William James, Lev Vygotski. Cet intérêt pour les sciences humaines et sociales imprènera l'évolution de la conception des soins infirmiers puisant ces fondements dans les sciences plus que dans le paradigme religieux.

La première guerre mondiale va fortement solliciter l'engagement des femmes et tout particulièrement des infirmières. Les soins nécessaires pour les combattants vont constituer une forte légitimité sociale. L'Union des femmes françaises définira son rôle en 1920 : « *Le rôle de l'infirmière est de servir le malade en veillant constamment sur lui et tout ce qui l'entoure, et principalement en secondant assidûment et docilement le médecin.* » La dépendance et la soumission au médecin étaient toujours rappelées mais la considération pour le malade et son environnement tout autant.

1942 marquera la création du diplôme d'État d'infirmier et du diplôme d'État de monitrice.

Le décret du 10 août 1942 et son article 10 semble être le premier texte réglementaire instituant à la fois un diplôme d'État et une formation des monitrices d'une durée de trois mois.

Ce terme de « *monitrice(teur)* » est encore en usage de manière orale et non réglementaire chez les professionnels de santé. Il comporte une connotation désuète voire péjorative que les acteurs concernés rejettent renvoyant à une fonction de répétition et de surveillance.

Le terme de monitrice était en usage dans les textes préliminaires à la création des premières écoles d'infirmières et à leur fonctionnement. La fonction des monitrices consistait à « *faire réviser* » les cours dispensés par les médecins et à « *surveiller les élèves* » soumises à un règlement strict de leur vie.

La formation des infirmiers est alors liée à un apprentissage sur le tas, par l'expérience, et régie par des valeurs morales très fortes. Il s'agissait de former des cliniciennes par un enseignement clinique (par définition « au lit du malade ») mobilisant un processus mimétique d'où la configuration de « l'hôpital-école » de Florence Nightingale ou la « maison-école » de Léonie Chaptal.

Cette appellation de monitrice a disparu des textes réglementaires, ne correspondant plus aux fonctions exercées et au modèle pédagogique qu'il portait.

Comme nous l'avons vu, l'appellation pour désigner les « *formateurs des professionnels de santé* » a évolué avec le temps mais n'est toujours pas stabilisée.

Le décret 58-1104 du 14 novembre 1958 abroge le titre II du décret de 1942. Il remplace le diplôme d'État par un certificat d'aptitude aux fonctions d'infirmier moniteur (CAFIM) et instaure un certificat d'aptitude aux fonctions d'infirmier surveillant (CAFIS). La durée de formation passe à huit mois. **C'est uniquement à partir de cette période que les écoles pourront bénéficier d'un personnel pourvu d'une formation spécifique.**

Ces huit mois de formation s'effectuaient dans des « écoles de cadres ». Trois écoles s'ouvrent à peu près à la même période : la première créée par la Croix-Rouge s'ouvre le 1^{er} octobre 1951, la seconde ouverte en 1954, destinée aux religieuses, appelée « École catholique des cadres d'infirmières et de monitrices » fondée par l'Union nationale des congrégations d'action hospitalière et sociale, la troisième ouverte par l'Assistance publique de Paris date de 1956. Ces trois écoles ouvertes quasi en même temps révèlent les positions et places prises par ces trois institutions dans l'enjeu que représente le contrôle de la formation et tout particulièrement de la formation de ce que nous appelons aujourd'hui « la formation des formateurs ».

Dès l'ouverture des premières écoles de cadres un clivage semble s'installer entre deux fonctions prises dans des logiques différentes, l'une pédagogique pour la monitrice, l'autre organisationnelle pour la surveillante. La fonction de surveillante semble alors plus investie par les écoles de cadres que la fonction d'enseignement.

Deux fonctions, voire deux métiers semblent alors se distinguer l'un consacré à des activités pédagogiques l'autre à des activités de gestion et d'organisation.

Notons que dans la même période, en 1954, fût créé le comité d'entente des écoles d'infirmières (CEEI). Celui-ci organisait chaque année une « *semaine d'études à l'intention de*

toutes les directrices et de toutes les monitrices. Elles avaient lieu au centre de Sèvres, dont la directrice, Mme Hatinguais, se révéla une conseillère attentive et compétente. Sur ces sessions, les avis sont unanimes et expriment une satisfaction totale » (Knibiehler, 2010, p. 290). Il nous semble important de relever ce témoignage car il nous interroge sur des modalités pédagogiques qui dans un cas paraissent insatisfaisante – formation à l'école des cadres- et dans l'autre satisfaisante – formation entre pairs. « C'était un carrefour de rencontres qui permettait de confronter des expériences, de mesurer la variété régionale ; chaque réunion comportait des travaux de groupes sur des thèmes choisis ; un rapporteur rendait compte des débats » (Knibiehler, 2010, p. 290)

En 1958, l'avènement de la Ve République et le retour au pouvoir du Général de Gaulle offrira l'opportunité à Michel Debré, alors Premier ministre, de créer par ordonnances, simultanément, une nouvelle structure hospitalière, le Centre Hospitalier Universitaire (CHU) et un nouveau corps professionnel, celui de médecin fonctionnaire à temps plein. Cette nouvelle structure aura une triple mission de soins, d'enseignement et de recherche. Les CHU vont rapidement se développer avec les financements adéquats et accueillir de manière surreprésentée les catégories sociales supérieures (Knibiehler, 2010, p. 307). La profession d'infirmière va être entraînée dans ce mouvement et plusieurs écoles hospitalières vont se créer au détriment d'écoles privées d'infirmières.

1.1.1.2.2. Former un praticien réflexif

C'est en 1970 qu'apparaît le terme *d'infirmière enseignante* en même temps que la création du CEEIEC³ devenu aujourd'hui le CEFIEC⁴. L'évolution de la terminologie dans le temps, l'oscillation entre les appellations n'est toujours pas stabilisée. La volonté de conserver un seul titre pour deux métiers différents, même s'ils peuvent se rapprocher, a été souhaité par la profession à des fins de mobilité. Passer facilement d'une fonction à l'autre semble alors un acquis social à conserver. Toutefois, l'oscillation entre reconnaître et désigner deux métiers ou ne considérer qu'un seul métier avec des champs d'exercices multiples reste un élément présent et marquant pour l'histoire de ces métiers.

3 Comité d'Entente des Écoles d'Infirmières et Écoles de Cadres

4 Comité d'Entente des Formations Infirmières et Cadres

L'évolution du métier d'infirmière et de celui d'infirmière enseignante s'effectue dans un contexte social où se développent de nouvelles approches pédagogiques, notamment celle de Mickaël Balint (1988) qui dès 1956 développe les prémices de la figure d'un praticien réflexif ou encore de Donald A. Schön (1994) avec « *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* » dont la version anglaise sera publiée en 1983. Cette conception d'un praticien réflexif va se développer dans tous les milieux de la formation professionnelle depuis les années 70 jusqu'aux années 2000 et imprènera également l'évolution de la conception de la fonction d'infirmière enseignante vers celle de formatrice.

Le décret du 9 octobre 1975 a unifié les deux certificats avec la création d'un certificat unique de cadre infirmier. Le programme pédagogique et le programme d'administration hospitalière représentent alors le même temps de formation. Jusqu'en 1975 le texte réglementaire concernait exclusivement les professionnels infirmiers. A partir de 1976 et jusqu'en 1980 quatre décrets vont permettre d'intégrer les autres professions paramédicales dans cette offre de professionnalisation. Le décret du 18 août 1995 vient remplacer l'ensemble des décrets précédents et porter création d'un diplôme de cadre de santé ouvert à 14 professions⁵ obtenu après 10 mois de formation. Il n'y a pratiquement plus de formation spécifique à l'une ou l'autre des fonctions de cadre de santé en service de soins ou en IFSI (module d'approfondissement de la fonction choisie).

Le terme de formateur apparaît dans le décret 2001-1375 du 31 décembre 2001 « *les cadres de santé exercent des fonctions d'encadrement correspondant à leur qualification dans les instituts de formation [...] ils prennent part en qualité de **formateur** à l'enseignement théorique et pratique et à la formation des élèves et étudiants.* »

Depuis, les accords de Bologne (1999), les différents travaux mis en œuvre pour réformer les référentiels de formation, la loi HPST (Hôpital, Patients, Santé, Territoires de 2009), plusieurs rapports ont été présentés au gouvernement français et aux partenaires sociaux⁶. Le Ministère des Affaires sociales et de la santé (DGOS) a institué, dès décembre 2012, la mise en œuvre de

⁵ Audioprothésiste, Diététicien, Ergothérapeute, Infirmier, Infirmier de secteur psychiatrique, Manipulateur d'électroradiologie médicale, Masseur-kinésithérapeute, Opticien-lunetier, Orthophoniste, Orthoptiste, Pédicure-podologue, Préparateur en pharmacie, Psychomotricien et Technicien de laboratoire d'analyses de biologie médicale

⁶ De Singly C. Rapport sur « le rôle, les missions, la formation et la valorisation des cadres hospitaliers », remis à la ministre de la santé et des sports le 11 septembre 2009, 124 p.
Mounier C et Yahiel, M « Quelles formations pour les cadres hospitaliers ? » Inspection générale des affaires sociales, Novembre 2010, 73 p.

groupes de travail pour proposer un nouveau référentiel de formation des cadres de santé. Ce travail bien que largement avancé n'est, à ce jour, pas encore officiellement publié.

Il semble que la diffusion de ce travail soit mise en attente compte tenu du projet d'intégration de la filière universitaire des « sciences infirmières ».

Toutefois, les publications du groupe de travail présentent un référentiel d'activités du cadre de santé et un référentiel de compétences définissant deux métiers différents : le métier de responsable de secteur d'activités de soin et le métier de formateur de professionnels de santé.

« Le cadre de santé formateur de professionnels de santé exerce son métier en institut de formation. Son activité couvre les champs de la formation initiale et de la formation continue. Il peut exercer dans différents domaines liés aux soins et à la santé, tant auprès d'étudiants qu'auprès de professionnels en exercice. Selon les organisations, il peut coordonner l'activité pédagogique sur une année ou sur l'ensemble d'une formation. Dans certaines modalités d'exercice, il peut également être chargé d'un projet ou d'une mission donnée » (DGOS, 2012)

Dans le même temps, le groupe de travail opte pour l'appellation « **cadre de santé formateur** » pour désigner ce métier.

L'exercice du métier est décrit autour de 8 compétences :

1. Concevoir et organiser un dispositif de formation dans le domaine de la santé et des soins
2. Organiser et coordonner les parcours de formation en alternance dans le domaine de la santé et des soins
3. Concevoir et animer des actions de formation initiale et continue dans le domaine de la santé et des soins
4. Accompagner les personnes dans leur parcours de formation dans le domaine de la santé et des soins
5. Évaluer les connaissances et les compétences des personnes en formation dans le domaine de la santé et des soins
6. Évaluer la qualité des prestations et s'inscrire dans une démarche qualité
7. Conduire un projet, des travaux d'étude et de recherche
8. Communiquer et transmettre les informations

« Le formateur de professionnels de santé forme des professionnels paramédicaux, conçoit et organise les conditions de leurs apprentissages en formation initiale, en veillant à l'efficacité et la qualité des prestations. Il organise et réalise des actions de formation continue dans des domaines liés aux soins, à la santé, à la pédagogie et au management. » (DGOS, 2012) (DREES, La formation aux professions de santé Série Statistiques N°198 , 2016)

Ces 8 compétences apparaissent alors comme des compétences « assignées » ou « revendiquées », à prendre comme des intentions de professionnalisation ou des injonctions, mais qu'en est-il des compétences réellement développées ?

Les annoncer ne dit rien de leur appropriation par les acteurs en question.

Les 4 premières compétences correspondent aux activités « cœur de métier » du formateur et correspondent à la définition qu'en donne l'AFNOR dans sa norme X50-750 intégrant la conception de dispositifs de formation, leur articulation, l'animation de séquences pédagogiques et l'accompagnement des étudiants.

Les compétences 5 et 6 portent sur les pratiques évaluatives. Le référentiel de formation de 2009 inscrit dans une approche par compétences révèle les difficultés d'évaluation inhérentes à la notion même de compétence. Évaluer des connaissances, évaluer des actes de soins est un domaine déjà exploré par les formateurs mais pose déjà des difficultés, notamment de posture. L'évaluation est-elle conçue dans une posture de contrôle ou dans une posture de reconnaissance d'une professionnalité émergente (Jorro & De Ketele, 2011) ? Le référentiel de formation de 2009 prévoit d'utiliser un portfolio comme support de l'évaluation des compétences en demandant aux évaluateurs (Maître de stage, Tuteurs ou professionnels de proximité) de signifier si la compétence est acquise, non acquise ou en voie d'acquisition. Poser la question de l'évaluation en termes d'acquisition relève plus d'une posture de contrôle que de reconnaissance d'un niveau de développement d'une compétence. Les pratiques évaluatives semblent à interroger.

La compétence 7 renvoie à la conduite de travaux de recherche et leur diffusion. Certes une des missions des IFSI relève de la recherche, mais combien d'IFSI publient leurs travaux de recherche ? Une analyse des rapports d'activité des IFSI montre que ces travaux sont très faiblement représentés. Si l'intention de développer des projets de recherche est présente dans les discours, les politiques de développement et de reconnaissance de la profession, il faut reconnaître qu'ils le sont peu dans les faits, du moins, en France.

Cette proposition de référentiel de compétences apparaît alors plus comme un souhait d'évolution qui pour être effectif va supposer un travail d'appropriation par les acteurs.

Au référentiel de compétence et associé un référentiel d'activité, avec 7 activités répertoriées :

1. Conception, organisation, gestion et coordination des dispositifs de formation professionnelle initiale et continue, en soins et en santé
2. Gestion de l'information, des moyens et des ressources pour un dispositif de formation
3. Réalisation de prestations, d'enseignement et de formation auprès des étudiants et des professionnels en soins et en santé
4. Accompagnement de la personne dans son projet de formation
5. Animation de la démarche qualité de la formation
6. Mise en place et animation de projets
7. Veille professionnelle, études et travaux de recherche et d'innovation

Ces 7 activités sont le pendant des compétences énoncées précédemment. Elles correspondent toutefois au descriptif que l'on peut effectuer lorsque nous observons aujourd'hui les activités des cadres de santé formateurs.

Ce projet de réorganisation prévoit une formation aux deux métiers avec un tronc commun puis deux spécialisations (management ou formation). Des passerelles entre ces deux profils resteraient accessibles par la formation continue. La durée de la formation passerait de 10 mois actuellement à 2 ans.

L'évolution sociale du métier de cadre de santé formateur est repérable sur un plan réglementaire et à partir de traces présentes dans divers journaux professionnels liés à la profession d'infirmière mais peu lisible sur le plan de l'apprentissage du métier de formateur.

Ces questions sociales interrogent le processus de professionnalisation des cadres de santé formateur d'un point de vue réglementaire, statutaire et du point de vue des référentiels de formation. Le cadre réglementaire est important dans la mesure où il conditionne l'exercice d'un métier. Mais il n'explique pas l'apprentissage du métier par les acteurs eux-mêmes.

Par ailleurs, l'apprentissage d'un métier ne saurait se résumer à une formation académique. Schön (1994) a de son point de vue montré que le praticien en situation de travail construit de nouvelles compétences et de nouveaux savoirs non-académiques.

Mais alors, qu'en est-il de l'apprentissage de ce métier, en dehors de l'approche en situation de formation ?

1.1.1.3. Vers un praticien chercheur

Un ensemble de dates de 1980 à 2018 révèle l'évolution de la profession d'infirmière et de cadre de santé formateur. Nous allons regrouper ces différentes étapes par décennies en soulignant les faits marquants afin d'en faciliter la lecture.

▪ **1980 à 1990 :**

▪ 1980 1985 Premières recherches cliniques infirmières et création de la revue de Recherche en Soins Infirmiers (RSI) : « *celle-ci a pour but de diffuser les articles de recherche, d'approfondissement sur un sujet documenté, de réflexion épistémologique ou de méthodologie* ». Cette revue fera figure de proue pour le développement de la recherche en soins infirmiers en France. Nous pourrions observer la place grandissante faite à la recherche depuis les années 80 que ce soit dans la formation ou dans le développement d'activité de recherche correspondant à des enjeux de reconnaissance sociale.

▪ 1988 : Premier salon infirmier (Paris). Celui-ci cherche à rassembler l'ensemble des professionnels mais également les étudiants et les divers prestataires qui gravitent autour des soins infirmiers. L'infirmier a alors son salon où il va rencontrer d'autres infirmiers et renforcer son sentiment d'appartenance à une communauté professionnelle. Le salon infirmier est depuis programmé tous les ans à Paris.

▪ 1991 : création de la direction du service de soins infirmiers dans les hôpitaux et commission du service de Soins Infirmiers.

▪ **1990 à 2000 :**

▪ 1992 : Le décret du 23 mars 1992 institue un diplôme d'infirmier unique : le diplôme d'État d'infirmier dont la durée des études est de 37 mois et demi. Les mots « élève » et « écoles d'infirmiers » sont respectivement remplacés par les mots « étudiant » et « Institut de Formation en Soins Infirmiers ». Le programme des études d'infirmiers a pour objectif selon le texte du décret : « *de favoriser l'émergence d'un nouveau profil d'infirmier dont les caractéristiques*

sont les suivantes : Un infirmier apte à répondre aux besoins de santé d'un individu ou d'un groupe dans le domaine préventif, curatif, de réadaptation et de réhabilitation. Un infirmier polyvalent apte à dispenser des soins infirmiers prenant en compte l'ensemble des problèmes posés par une atteinte fonctionnelle et une détresse physique ou psychologique qui frappe une personne. L'infirmier doit faire participer l'individu ou le groupe en prenant en considération leur dimension culturelle et leur personnalité. Un infirmier bénéficiant d'une meilleure reconnaissance sociale grâce à son savoir lui permettant d'affirmer une réelle professionnalisation. »

Ce texte marque un changement important dans l'évolution de la formation conduisant au diplôme d'État d'infirmier, notamment en réunissant deux diplômes jusque-là séparés : celui de d'infirmier en soins généraux et celui d'infirmier de secteur psychiatrique. Ce choix de fusion des deux diplômes a d'abord créé une forte polémique du côté des infirmiers de secteur psychiatrique voyant leur spécificité diluée dans un diplôme généraliste - on parle alors *d'infirmier polyvalent* - où la part de la formation relative aux soins aux personnes atteintes de troubles mentaux était nettement diminuée. La question de la reconnaissance de cette spécificité est toujours d'actualité notamment en termes de spécialité. Par ailleurs, certains infirmiers diplômés de secteur psychiatrique y ont vu l'opportunité de pouvoir exercer dans des services de soins généraux et ainsi faire évoluer leur carrière professionnelle.

D'autre part, les changements d'appellation, passant d'école à institut de formation, d'élève à étudiant, n'ont pas qu'une valeur symbolique, elles révèlent un changement dans le dispositif pédagogique et dans les relations pédagogiques entre étudiant et enseignants ou formateurs. Le choix des termes pour désigner les infirmiers-enseignants ne sont toujours pas stabilisés.

▪ **2000 à 2010 :**

▪ 2006 : Loi du 21/12/2006 (décret d'application 04/2007) portant création d'un ordre national des infirmiers français. L'ordre National des Infirmiers dispose aujourd'hui d'un budget de 11,8 Millions d'euros constitué par les cotisations de ses membres. Il regroupe 111 collaborateurs et 1200 conseillers bénévoles à travers tout le territoire. Sa mission consiste à peser sur les décisions relatives au système de soins et à défendre la profession. « *Il permet à la profession de se réguler et de s'organiser par soi-même* » (Ordre National des Infirmiers)

- 2007 : Arrêté du 13 avril 2007 relatif aux prescriptions infirmières. Le terme de « prescriptions » emprunté au monde médical marque une évolution du droit et constitue une forme de reconnaissance d'un pouvoir de décision lié à un raisonnement diagnostique.

- 2009 Loi HPST⁷. Celle-ci préconise notamment le développement de la recherche en soins infirmiers. La loi HPST institue également le dispositif DPC « Développement professionnel continu » et le rend obligatoire, par voie de décret, pour tous les professionnels de santé (des médecins aux auxiliaires paramédicaux). Dans la foulée a été créé un OGDPC (organisme gestionnaire qui est paritaire) qui pilote, organise, finance le DPC. Celui-ci deviendra en 2016 l'Agence Nationale du Développement Professionnel Continu⁸. La HAS (Haute Autorité de Santé) a validé les aspects méthodologiques (contenu du DPC, évaluation de la qualité des organismes de formation continu à agréer...). Ce texte caractérise des orientations pédagogiques notamment par l'analyse de pratiques en lien avec la figure du praticien-réflexif de Donald Schön (1994). Cette considération pour ce type de professionnel va être réinvesti dans le nouveau référentiel de formation en soins infirmier où figure explicitement le souhait de former un professionnel : autonome, responsable et réflexif. *« L'étudiant est amené à devenir un praticien **autonome, responsable et réflexif** (en gras dans le texte) c'est à dire un professionnel capable d'analyser toute situation de santé, de prendre des décisions dans les limites de son rôle et de mener des interventions seul et en équipe pluriprofessionnelle. »* (Annexe III de l'arrêté du 31 juillet 2009 relatif au diplôme d'État d'infirmier p44)

- 2009 Création d'un nouveau référentiel de formation construit dans une logique par compétences. Ce référentiel s'inscrit dans la méthodologie issue de la loi relative à la VAE de 2002, prévoyant l'élaboration collective de référentiel d'activité, de référentiel de compétences, de référentiel de certification et de référentiel de formation. Les travaux préparatoires et les recommandations pédagogiques associés à ce référentiel de formation s'imprègnent du courant socioconstructiviste et constituent pour les professionnels un véritable changement de paradigme. Il s'agit alors de passer d'un paradigme d'enseignement à un paradigme d'apprentissage (Jouquan & Bail, 2003). Ce changement de paradigme va bouleverser le panorama de l'apprentissage du métier. Ce texte fonde également un rapprochement avec le

⁷ Loi « Hôpital, Patients, Santé, Territoires », 2009

⁸ L'Agence émane de l'article 114 de la loi de Modernisation de notre système de Santé parue au Journal Officiel n°0022 du 27 janvier 2016

modèle de l'enseignement supérieur universitaire et le découpage en Unités d'enseignement issue des accords de Bologne de 1999.

Ce passage d'un paradigme d'enseignement à un paradigme d'apprentissage modifie la manière de concevoir l'acte d'apprendre, questionne dans le même temps les méthodes pédagogiques et par conséquent **le métier de formateur des professionnels de santé. La place faite à la réflexivité et la recherche se développe.**

- 2010 Création du Programme hospitalier de recherche infirmière (PHRI), qui a été élargi à l'ensemble des auxiliaires médicaux en 2011, sous le nom de Programme hospitalier de recherche infirmière et paramédicale (PHRIP). Il s'agit d'un appel à projets de recherche annuel financés sur la base de l'Objectif national des dépenses d'assurance maladie (ONDAM) des établissements de santé (dotation nationale de financement des Missions d'intérêt général et à l'aide à la contractualisation) et le Fonds d'Intervention Régional (FIR). Ce programme a pour objectif de soutenir les recherches en soins réalisées par les personnels paramédicaux et ainsi de fournir des connaissances contribuant à l'amélioration des soins.

- 2011 : Délivrance du premier Master en « Sciences cliniques infirmières » à six infirmières et un infirmier. A la rentrée 2011, près de soixante-dix nouveaux étudiants intègrent cette formation universitaire à Marseille (45 en Master 2 et entre 20 et 25 en Master 1) et d'autres universités envisagent de la mettre en place.

« Ce Master offre aux infirmières la possibilité de développer leur expertise clinique et d'acquérir les compétences requises à l'exercice de nouveaux rôles infirmiers. Ce dispositif propose 3 spécialités au terme d'un tronc commun : cancérologie, gérontologie et coordination de parcours complexes de soins. Ce programme s'adresse à des infirmières diplômées d'État dotées d'une solide expérience clinique ayant élaboré un projet professionnel de réinvestissement de la formation. Ce Master est proposé conjointement par l'Université de la Méditerranée (Aix-Marseille II) et par le Département des Sciences Infirmières et Paramédicales (DSIP) appartenant à l'antenne parisienne de l'École des Hautes Études en Santé Publique (EHESP) ». Ce Master s'inscrit dans la logique du dispositif LMD en proposant un Master spécifiquement infirmier. Il marque en même temps l'introduction du concept d'infirmière de pratique avancée en France.

- **2010 à 2020 :**

- 2016 (26 janvier), vote de la loi de modernisation de notre système de santé, dit « Loi Santé », ou « Loi Touraine ». Ce texte intègre un nouveau statut pour les professionnels infirmiers. Le Parlement avait pour ambition de « *réorganiser les pratiques en définissant de nouvelles règles de partage entre professionnels de santé* », afin « *d'offrir de nouveaux services à la population et d'améliorer la qualité du processus de soins et ce dans un contexte d'une nécessaire structuration de l'offre de soins ambulatoire* ». Il s'agissait également « *d'élargir les compétences de certaines professions au service des grandes priorités de santé publique* », via notamment la reconnaissance du statut d'infirmier en pratique avancée (IPA). Ce statut d'infirmier de pratique avancée (IPA) a été officiellement reconnu par décret le 19 juillet 2018. Ce statut existe déjà dans d'autres pays, comme le Canada, les États-Unis ou encore le Royaume-Uni. Celui-ci définissant un niveau positionné entre les médecins et les auxiliaires médicaux accorde aux infirmiers formés une rémunération en conséquence (niveau Master 2) ainsi que de nouvelles responsabilités. Ces infirmiers, pourront assurer des consultations propres, suivre des patients atteints de pathologies chroniques, et même prescrire certains traitements. Les enjeux sociaux soulevés par le développement de nouveaux champs de compétences interrogent cette évolution. Le débat se cristallise autour de la notion de « *leadership diagnostique et thérapeutique* ». Pour le président de la section Exercice professionnel de l'Ordre des Médecins, Dr François Simon, c'est le médecin qui doit assurer ce leadership quand dans le même temps la loi parle de « *coordination de l'équipe de soins par le médecin* ». Certains médecins « *considèrent que la notion de diagnostic médical doit s'estomper au profit de la notion de diagnostic collégial ou d'équipe* » (Conseil national de l'Ordre des médecins, 2018). **La notion de diagnostic collégial redistribue les positions et révèle une étape significative dans le processus de professionnalisation de la profession d'infirmière.** En conséquence de cette avancée réglementaire de nouveaux masters se sont ouverts à la rentrée 2018 et permettront à un plus grand nombre d'infirmiers d'exercer comme IPA en 2020.

- 2018 Le décret n° 2018-629 du 18 juillet 2018 relatif à l'exercice *infirmier en pratique avancée* est publié au Journal Officiel le 19 juillet 2018. Ce décret définit « *les conditions de prise en charge et d'information du patient, les modalités de coopération entre l'infirmier de pratique avancée (IPA) et le médecin et la contribution de l'IPA au sein de l'équipe de soins* ». « *L'infirmier exerçant en pratique avancée dispose de compétences élargies, par rapport à*

celles de l'infirmier diplômé d'État, validées par le diplôme d'État d'infirmier en pratique avancée délivré par les universités dans les conditions définies aux articles D. 636-73 à D. 636-81 du code de l'éducation » (Art. R. 4301-1) Après de nombreux débats et des prises de positions du groupe professionnel un nouveau statut est créé. Celui-ci à la fois reconnaît une évolution de l'exercice professionnel modifiant du même coup le territoire de la « prescription médicale » et crée une forme de segmentation dans le groupe professionnel. Comment qualifier les pratiques qui ne sont pas « avancées » ? Le discours des représentants des professionnels associe le caractère d'élite à ces professionnels infirmiers qui se distinguent des autres. Une formation de deux ans conduisant à un nouveau diplôme d'État reconnu au grade master est également associé à ce nouveau statut.

Un processus de professionnalisation du métier d'infirmier, articulant reconnaissance, légitimité et accroissement d'un champ de compétences s'est développé depuis la fin du XIXe siècle. L'appui de cette légitimité se fait par le développement de savoirs spécifiques centrés sur la personne plus que sur la pathologie. La formation des futurs infirmiers est devenue l'épine dorsale de ce processus de « professionnalisation-formation » (Wittorski, 2007) intégrant la production de savoirs par la recherche et la reconnaissance des « sciences infirmières ». Cet exercice élargi de la fonction passe obligatoirement par de nouveaux cycles de formations universitaires (Master en « Sciences cliniques infirmières »).

1.1.2. Un groupe professionnel important et segmenté dans le paysage des professionnels de la santé

Selon le rapport de l'OCDE⁹ de 2017 relatif au « *Panorama de la santé* », il y aurait en moyenne, neuf infirmières¹⁰ pour 1000 habitants dans les 36 pays membres de l'Organisation de coopération et de développement économiques. Soit 3 fois plus d'infirmières que de médecins. La DREES¹¹ confirme ces chiffres, dans son rapport¹² du 8 avril 2015, pour ce qui concerne la France, en dénombant 638 248 infirmières (contre 616 573 en 2014). Ainsi, ils seraient « 109 925 à exercer en libéral, et 528 323 à être salariés. La profession dénombrerait

⁹ OCDE, 2017, *Panorama de la santé 2017*. Les indicateurs de l'OCDE, Paris, OCDE.

¹⁰ Le mot infirmière désigne également le masculin « infirmiers » dans l'ensemble de notre texte

¹¹ Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques (DREES)

¹² Rapport « La démographie des autres professions de santé (RPPS et Adeli) » publié par la Drees

également 87 % de femmes (84 % dans le milieu libéral et 88 % de salariées). Les infirmiers spécialisés représentent quant à eux 52 463 professionnels, dont :

- 19 074 infirmiers(ères) puériculteurs(trices) ;
- 9 709 infirmiers anesthésistes ;
- 7 225 infirmiers de bloc opératoire ;
- **16 455 cadres de santé ;**

Près de la moitié des infirmiers (322 996) exercent au sein d'hôpitaux publics. Viennent ensuite les établissements de santé privé lucratif (69 438) puis les cabinets individuels (61 768) ». (DREES, 2015)

Le nombre d'infirmières, plus de 600 000, leur attribue d'une certaine manière, une place importante dans le panorama des professions de santé mais n'est pas suffisant pour comprendre le niveau d'autonomie ni le pouvoir de décision de la profession.

Par ailleurs, le mode d'exercice est très disparate selon le pays d'Europe que l'on observe. En Finlande et en Suède, les soins dits *primaires* sont assurés par des équipes pluridisciplinaires dans des centres de santé. De la même manière, au Royaume-Uni, les infirmières exercent dans des cabinets de groupe réunissant autant de médecins que d'infirmiers. En Allemagne, les infirmières exercent quasiment qu'en hôpital. Toutefois, le vieillissement de la population et l'augmentation des maladies chroniques constituent un point commun et influencent l'évolution de la profession.

Au Royaume-Uni, les infirmiers disposent de compétences reconnues dans le domaine du suivi des maladies chroniques et des consultations de premier recours. Leur droit de prescription, voire d'administration, s'est élargie à une liste de médicaments prédéfinie. En France, les infirmières dites de pratiques avancées (IPA) viennent d'être reconnues officiellement.

La profession d'infirmière s'est également segmentée par le développement de spécialités, IADE (Infirmier Anesthésiste), IBODE (Infirmières de bloc opératoire), Puéricultrices (teurs), Cadres de santé, et aujourd'hui IPA (Infirmier de pratiques avancées). Chaque spécialité se distingue des autres formes d'exercice et se structure, par sa formation et son champ d'exercice séparément. Un niveau grade licence est accordé à la formation initiale, un niveau grade master aux spécialités, voire aux cadres.

1.1.3. Une profession en quête de reconnaissance de ses compétences et de son champ d'activité

La lutte pour l'autonomie professionnelle apparaît comme un enjeu central (Iliopoulou & While, 2010). Nous l'avons déjà évoqué au regard du statut d'IPA et de la notion de « diagnostic *collégial ou d'équipe* ». Le niveau national n'est pas suffisant pour définir et négocier la reconnaissance des compétences et du champ d'activité des infirmières. Le niveau Européen, le niveau de la francophonie voire international est nécessaire et convoqué.

Des positions internationales s'affirment : « *Le SIDIIEF affirme que les infirmières et les infirmiers sont une force vive de tous les systèmes de santé dans le monde et que leurs actions sont nécessaires pour élever le niveau de santé des populations, condition essentielle au développement des communautés locales. L'accès aux savoirs dans un contexte d'explosion des connaissances apparaît comme un élément-clé pour assurer à la profession infirmière les compétences nécessaires pour demeurer une soignante de premier plan auprès des populations.* » (Kérouac & Salette, 2011). Le SIDIIEF insiste sur la contribution des infirmières, où qu'elles soient dans le monde, aux enjeux de santé (SIDIIEF, 2015). Ces derniers représentent 12% du PIB (Produit intérieur brut) en France contre 9% des pays de l'OCDE. La Suède et l'Allemagne y consacrent à peu près les mêmes sommes, la Suisse légèrement plus (12,38%) et les États-Unis 17,21%. Ce qui représente plusieurs milliards d'euros.

Par ailleurs, le niveau de santé des populations est toujours une préoccupation importante pour les décideurs politiques compte tenu des enjeux sociaux-économiques que cela représente. Tous les citoyens sont concernés par la question que ce soit en tant que patient ou/et en tant que contribuable.

La profession infirmière semble attachée à défendre ses positions et à participer pleinement aux décisions. Un des thèmes du congrès mondial des infirmières francophones de juin 2018 était le leadership. Non seulement ce qu'il convient d'appeler le *leadership clinique* mais également le *leadership politique* au sens de participer au plus haut niveau des décisions politiques relatives à la prise en charge et la répartition des actions de santé. La *grande conférence* animée par Francine Ducharme doyenne de la Faculté des sciences infirmières de l'Université de Montréal du 04 juin 2018 au congrès mondial du SIDIIEF programmé à Bordeaux s'intitulait « *Vers un leadership politique des infirmières ou comment faire une différence ?* ».

Si en 1920 les infirmières devaient « *seconder assidûment et docilement le médecin* »¹³ aujourd'hui l'injonction est à la lutte, relativement corporatiste, pour orienter les décisions en faveur de la profession.

Nous pouvons observer qu'il y a toujours simultanément entre des souhaits d'élargissement d'un champ d'activité et la reconnaissance de compétences validées par une formation académique. Dans ce sens, la profession pousse à la reconnaissance de la recherche en soins infirmiers et au processus d'intégration à l'Université. Au niveau international, les pays bénéficiant de la mise en place de filières universitaires, comme le Canada par exemple, produisent des travaux en sciences infirmières et valident des thèses de doctorat en sciences infirmières. Toute la filière est alors sous le contrôle d'infirmières ayant suivi le cursus jusqu'au doctorat (PhD). Le souhait de la profession c'est que tous les pays formant des infirmières suivent ce modèle en créant des filières universitaires. Le Conseil international des infirmières (CII) et l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF) soutiennent les conclusions et recommandations contenues dans la prise de position du SIDIIEF en regard de la formation infirmière à l'université¹⁴. Le SIDIIEF publie sur son site internet les lettres d'appui de ces deux institutions.

L'Agence Universitaire de la Francophonie ajoute qu'un projet de filière francophone régionale de sciences infirmières est à concevoir et que « *les universités africaines ont besoin de formateurs de qualité dans ce domaine* » (Cerquiglini, 2012). Le Conseil international des infirmières (CII) adhère au projet et souligne « *L'objectif doit être de former une nouvelle génération d'infirmières enseignantes, préceptrices et chercheuses compétentes, capable de relever les défis de l'efficacité, de l'efficience et de l'innovation des systèmes de santé, autant de conditions de la sécurité des patients et de la capacité de réagir aux dernières statistiques épidémiologiques* » (Benton, 2012).

Les questions de reconnaissance et d'évolution d'une profession restent toujours liées aux enjeux de formation, il s'agit toujours d'une transformation réciproque, notamment par la question de la *qualité des formateurs* (Cerquiglini, 2012), la *formation d'une nouvelle génération d'infirmières enseignantes* (Benton, 2012).

Il s'agit alors de mieux appréhender le dispositif de formation, les politiques qui y sont liées, les acteurs présents. Comment s'obtient, ou se fabrique, cette *qualité des formateurs* souhaitée

¹³ Voir texte de l'Union des femmes françaises de 1920 p 15

¹⁴ Voir Annexe : lettre d'appui du CII et de l'AUF

par l'AUF, cette *nouvelle génération d'infirmières enseignantes, préceptrices et chercheuses compétentes* souhaitée par le CII ?

1.1.4. Les politiques de formation et leurs enjeux

Le parcours de professionnalisation se trouve interrogé. De la formation initiale des futurs infirmiers jusqu'au dispositif de formation des professionnels expérimentés qui veulent se spécialiser ou accroître leur zone d'autonomie et de responsabilité. Soit en devenant IPA (Infirmier de Pratiques Avancées) soit en évoluant vers des fonctions d'encadrement de l'activité de soins, soit en évoluant vers la fonction de formateur.

1.1.4.1. Le projet d'universitarisation

Le dispositif actuel français de formation initiale en soins infirmiers s'inscrit dans un projet de rapprochement, voire d'intégration à l'Université depuis les accords de Bologne (1999) visant à harmoniser l'architecture du système européen de l'enseignement supérieur. L'idée principale de ces accords était de proposer les mêmes diplômes partout en Europe, ou au moins un système lisible et comparable des diplômes obtenus. L'harmonisation s'est faite, notamment, par la mise en œuvre de la réforme LMD (Licence, Master, Doctorat), organisant les cursus par semestres et l'attribution de crédits européens ECST (European Credits Transfer System) à chaque unité d'enseignements. La France a choisi d'appliquer le système LMD de manière progressive. Cette application s'est traduite par la réforme des études en soins infirmiers et la publication d'un référentiel de formation en 2009 soit 10 ans plus tard. Dans le même temps, les étudiants en soins infirmiers obtiennent le grade licence ainsi que leur diplôme d'État.

Le processus se poursuit logiquement vers un cursus intégrant le M de master et le D de doctorat. Comme le souligne la présidente du CEFIEC¹⁵ « *La formation infirmière telle qu'elle existe aujourd'hui est entrée depuis 2009 dans une mutation fonctionnelle et organisationnelle qui doit la conduire vers l'université. L'universitarisation des formations est une nécessité pour poursuivre une harmonisation européenne des diplômes et permettre à terme un accès vers une discipline en sciences infirmières.* »

¹⁵ Comité d'Entente des Formations Infirmières et Cadres (CEFIEC)

A l'enjeu de s'intégrer à l'université s'ajoute l'enjeu associé de faire reconnaître, du moins en France, le concept de « sciences infirmières ».

La manière d'organiser le travail de prise en charge des patients, la répartition des rôles, la relation médecin/infirmier avec la notion de diagnostic d'équipe bouleversent le panorama de la fonction soignante. **Aux enjeux de l'évolution de la profession d'infirmier se conjuguent les enjeux de formation et d'évolution de l'enseignement supérieur.**

Les infirmiers et leurs représentants s'inspire du modèle canadien en souhaitant la création d'une filière universitaire relative à la reconnaissance de la discipline « sciences infirmières ». Cette création est susceptible d'être officialisée par voie de décret prévu en mai 2019. Dans le même temps, cette réorganisation suppose de repenser le dispositif actuel de formation et de gestion de l'activité des soignants. Cette activité est gérée par un dispositif d'encadrement au sein duquel les cadres de santé occupent une place centrale, que ce soit dans la gestion de l'activité et le management des professionnels ou que ce soit dans la formation des étudiants. Il s'agit, aujourd'hui, des deux formes d'exercice de la fonction de cadre de santé. La fonction de formateur va être questionnée par le processus d'universitarisation, la fonction de manager des équipes soignantes par la réorganisation de l'interprofessionnalité.

1.1.5. Devenir cadre de santé

Les cadres de santé représentent approximativement 2,60% de l'ensemble des infirmiers, soit environ 16500 professionnels auxquels il faut rajouter les cadres de santé, non infirmiers, issus d'autres filières (Masseur-kinésithérapeute etc). Lorsqu'ils exercent les fonctions de managers des équipes soignantes, ils travaillent au sein de services de soins mais ne sont pas les seuls à orienter l'activité : « [...] *les cadres de santé ne sont pas les seuls à encadrer leurs équipes, les procédures, la T2A, les médecins, la direction des soins, interviennent sur ce même territoire.* » (Mispelblom Beyer, 2016, p. 1). Le « nouveau management public »¹⁶ ou new public management issue des fortes contraintes budgétaires, conduit l'hôpital public à devenir un hôpital-entreprise. Les équipes de direction des Centres Hospitaliers sont soumis à des injonctions de réductions des dépenses et cherchent pour cela à contrôler au mieux l'activité. Les cadres de santé en tant que managers représentent un point d'articulation important dans

¹⁶ Voir Ordonnance n°2005-406 du 02 mai 2005 simplifiant le régime juridique des établissements de santé

ce contrôle de gestion. La masse salariale représentant la part la plus importante des budgets de fonctionnement. Contrôler les managers passe nécessairement par le contrôle de leur formation et de l'accès à la fonction.

« De par leur proximité avec les soignants, les cadres de santé représentent des acteurs-clé dont il s'agit de faire de « bons managers ». De ce fait, la fabrication de ces cadres devient un enjeu essentiel pour le « bon fonctionnement » des hôpitaux. » (Divay, 2018, p. 39)

Jusqu'à présent pour devenir cadre de santé, les infirmières doivent suivre une formation de quarante-deux semaines dans un Institut de Formation des Cadres de Santé (IFCS) et obtenir un diplôme de cadre de santé. Pour accéder à cette formation, ils ont au préalable exercé au moins quatre ans le métier d'infirmier et suivi un parcours qui va les conduire d'une phase de désignation par leurs pairs (« *La désignation est une élection par les pairs ou futurs pairs* » (Schepens, 2014)) - l'infirmière ainsi désignée reçoit des sollicitations, des encouragements, des injonctions à présenter sa candidature pour devenir cadre- à une phase de *faisant-fonction* de cadre puis aux épreuves de sélection organisées par l'IFCS, au suivi de la formation, la validation de celle-ci puis à une nomination dans le poste et un apprentissage du métier en situation de travail.

A l'issue de sa formation à l'IFCS, le nouveau cadre de santé a la possibilité de s'orienter soit vers un exercice de son métier comme manager d'un service de soins, soit comme formateur de professionnels de santé.

Compte tenu de la corrélation que nous avons effectué entre l'évolution, la reconnaissance de la profession et les enjeux de formation, il nous semble important d'observer de manière plus approfondie les acteurs de première ligne dans la formation des infirmiers c'est à dire **les cadres de santé formateurs**.

L'évolution de la formation des infirmier(e)s et ceux qui les accompagnent est passée historiquement de l'intention de former une clinicienne par un enseignement clinique, dans le cadre d'hôpital-école, sous la *surveillance* de monitrices, à la formation d'un praticien réflexif accompagné par des formateurs pour aller vers la formation de praticiens-chercheurs inscrits dans un parcours universitaire en cours de création.

1.2. Prémises d'un travail de recherche

Que disent les cadres de santé formateurs en exercice de l'apprentissage de leur métier ?

1.2.1. Première phase exploratoire

Pour comprendre comment s'apprend ce métier du point de vue des acteurs, nous avons exploré cette question en deux temps :

1. En notant les termes utilisés par les formateurs pour désigner leur métier à l'occasion de présentations en début de séquences de formation
2. En menant six entretiens exploratoires en octobre 2013

Nous avons noté les appellations utilisées pour se désigner, variant de « infirmière formatrice » à « cadre formateur » en passant par « formateur » en IFSI. Nous avons alors organisé une série d'entretiens (6 entretiens) avec un échantillon de cadres de santé formateurs en exercice. Ces entretiens exploratoires nous ont permis de mettre en valeur quatre points saillants, source d'étonnement et point de départ de notre recherche.

Ces propos tenus par les professionnels interrogés sont probablement à pondérer. Il ne s'agit pas ici d'effectuer une étude représentative de la profession mais plutôt d'un rapport d'étonnement nous conduisant vers une question de recherche.

1.2.2. L'apprentissage du métier en situation de travail

Pour les cadres de santé formateurs interrogés, leur métier s'apprend davantage en situation de travail qu'en situation de formation à l'Institut de Formation des Cadres de Santé (IFCS).

Isabelle¹⁷ nous dira : « *ce n'est pas à l'IFCS que j'ai appris à faire de la pédagogie, c'est sûr et pas plus spécialement au cours de ce stage-là* » ou encore « *Il n'y avait rien de nouveau, j'ai assisté à des cours aussi, j'ai euh... je n'ai rien appris de particulier ...* »

Ou encore Gaëlle : « *à vrai dire euh, je n'ai effectivement pas retenu grand-chose... pourtant ça m'intéressait mais, je n'ai pas eu d'apports euh, je ne suis pas sortie équipée comme on pourrait dire...* »

¹⁷ Les prénoms des personnes interviewées ont été remplacés par des prénoms d'emprunt

1.2.3. Dans le cadre de situations d'apprentissage non-formelles

Si le métier s'apprend en situation de travail, il s'apprendrait plus dans le cadre de situations d'apprentissage non formelles que formelles.

Il s'agit alors d'échanges avec des cadres de santé formateurs plus expérimentés dans un couloir, dans des salles de repos, au cours de repas, dans un bureau partagé. Bref, dans le cours d'interactions non désignées formellement comme apprenantes mais qui le sont au regard du formateur débutant.

Isabelle nous dira « *de toute façon on apprend tous les jours de manière informelle hein... de toute manière ... euh, je vois ce matin encore, la messagerie ne fonctionne pas, on essaie de fonctionner autrement on se parle beaucoup euh... sur l'articulation des cours, sur comment on va monter quoi, pourquoi, comment c'est beaucoup de façon informelle. On formalise des réunions entre nous mais on se parle beaucoup entre bureaux entre portes ouvertes... Énormément, ça c'est sûr* »

Plusieurs formateurs évoqueront que même lorsqu'il y a un dispositif de tutorat pour accompagner le nouveau formateur, ce qui correspondrait à un dispositif formel de formation, c'est dans le cadre d'interactions non formalisées qu'ils ont le plus appris.

1.2.4. L'équipe comme ressource et soutien

Par ailleurs, les cadres de santé formateurs interrogés dans la phase exploratoire de cette recherche ont fait émerger l'importance de l'équipe pédagogique comme soutien et source d'apprentissage du métier. Les acteurs se sentant « portés » par l'équipe et non par une personne désignée comme tutrice. Ce sentiment d'être porté par l'équipe, forme de « *holding* », au sens de Winnicott (1969), va nous interroger sous l'angle de la fonction phorique¹⁸ (Kaës, 2013) du groupe.

Andrée qui a un an d'ancienneté nous dira « *... en fait comme j'ai tourné avec les uns et les autres sur les TD, finalement, oui, j'ai eu beaucoup d'échanges. Mais en fait, j'ai, même si j'avais un tuteur, j'ai été tutorée par toute l'équipe* ».

Ou encore « *oui oui, c'est pratiquement tout le temps, après les TD¹⁹ souvent... ce n'est pas*

¹⁸ Étymologiquement, le terme de *phorie* signifie *porteur*

¹⁹ Travaux dirigés

tous ensemble, mais c'est vrai en général, on revient... les TD c'est dans l'IFSI, et il y a toujours un moment où on se retrouve et donc on en parle... et même si on ne s'est pas croisé, les référents d'UE²⁰ viennent voir et "alors ça s'est bien passé ?" il y a toujours ce besoin de savoir comment ça s'est passé ? Les difficultés qu'on n'a pu rencontrer, les difficultés du groupe aussi. On est tous très attentifs aux difficultés du groupe et pourquoi il y a des difficultés ce qu'on peut faire pour y remédier ? On est beaucoup là-dedans. »

Ou Ève : « Ici, c'est une dynamique de groupe et ces rites euh...participent à l'intégration et à l'échange, parce que ... moi ça m'a beaucoup plu quand ça fait 2 ou 3 semaines que j'étais là, donc je m'inscris à un TD, normal, et là euh... ça ça participait aussi à ce que je me sente bien très vite »

Pour Gaëlle « elles sont assez aidantes [les formatrices] parce qu'elles anticipent en disant bah voilà tu seras certainement confrontée à cette difficulté donc je te propose d'en parler maintenant de, de présenter quelque chose etc. donc elles ont aussi cette anticipation parce qu'elles ont une bonne connaissance des prochaines étapes entre guillemets qui vont se présenter à moi »

1.2.5. Une temporalité corrélée à la durée des études en soins infirmiers

Un dernier élément saillant issu de cette phase exploratoire correspond à la durée d'apprentissage nécessaire du métier correspondant pour la plupart des professionnels interrogés à trois années. Cette temporalité nous interroge.

Pour Gaëlle : « la grosse difficulté c'est de voir les tenants et les applications de ce projet pédagogique et qu'il faut un cycle de formation, ouais, je pense que 3 ans c'est pas mal, pour pouvoir se rendre compte des tenants des aboutissants, des liens qui se font entre les UE, des attendus, enfin, pour moi tout ça paraît encore très très flou. »

Même si les formateurs eux-mêmes rapprochent cette temporalité à la durée des études en soins infirmiers, il nous semble qu'elle doive être interrogée.

Pour Andrée : « maintenant je commence à participer mais c'est vrai quand on débute, même au bout de 7, 8 mois, on se sent encore tout neuf parce que... on se dit finalement "on ne sait rien", on n'est beaucoup... Moi j'ai été beaucoup dans l'intuition ».

²⁰ Unité d'enseignement

Ou encore SEB : « *Bien finalement je m'étais dit après coup, donc au bout de 3 ans, "bah ça va je n'ai pas trop merdé". Euh.. Et donc du coup ça aussi c'est un truc qui rassure. Voilà et c'est pour ça qu'à la 3ème année euh... Donc là pour moi, ça débute réellement maintenant* »

Cette première approche, avec ces quatre points saillants, nous amène à chercher à mieux comprendre comment s'apprend le métier de cadre de santé formateur en situation de travail. Cette forme d'apprentissage, reliée à une dimension collective et à l'activité professionnelle, est à la fois la plus importante au regard des acteurs et la moins visible.

Mais alors, que sait-on de l'apprentissage en situation de travail ? Quels sont les concepts qui en permettent l'analyse et la compréhension ?

Ces premiers éléments vont nous conduire à interroger un ensemble de travaux pouvant éclairer ce questionnement. Que savons-nous de *l'apprentissage en situation de travail* ? Qu'est-ce qu'une *situation* de travail ? Comment devient-elle apprenante ?

La dimension collective à laquelle les acteurs ont fait allusion suppose des *interactions*, voire une forme de *communauté de pratiques*. La théorie des communautés de pratiques et la ou les théories qui permettent d'analyser les interactions nous semble à convoquer.

Deuxième partie :
**Du cadre théorique à une hypothèse de
recherche**

2. Chapitre 2 :

Apprentissage d'un métier en situation de travail

Cadre théorique

2.1. Problématique théorique

Les premiers éléments relatifs à l'apprentissage du métier de cadre de santé formateur nous ont conduit à nous centrer sur l'apprentissage en situation de travail (*workplace learning*). Selon les propos des acteurs concernés, c'est dans ce contexte qu'ils ont appris leur métier. Il s'agit donc d'un apprentissage situé.

2.1.1. L'apprentissage en situation de travail

L'apprentissage en situation de travail est à la fois un champ de pratiques et un champ de recherche. Un champ de pratiques parce que la situation de travail, comme la situation de vie quotidienne, constituent des environnements, sources d'apprentissages, connus de manière séculaire. « *La vie quotidienne n'existerait pas si elle ne faisait pas l'objet d'apprentissage. On apprend d'abord la vie quotidienne elle-même, ses pratiques et ses savoirs. [...] elle constitue un répertoire de pratiques* » (Brougère, 2009, p. 26) . *La vie quotidienne* pourrait confiner au banal si elle n'était problématisée. De même, la *situation de travail comme source et environnement d'apprentissage* a été problématisée afin d'en faire un champ de recherche.

Le champ de recherche « *workplace learning* » ou « *apprentissage en situation de travail* » regroupe plusieurs orientations de recherche qui cherchent à mieux comprendre en quoi la situation de travail est une situation d'apprentissage. Qu'elle le soit ne fait pas de doute mais comment opère-t-elle ?

Un ensemble de travaux de recherche, notamment ceux regroupés dans l'ouvrage de synthèse codirigé par Malloch, Cairns, Evans et O'Connor (2011), montrent la volonté de développer la réflexion sur les concepts et théorie de l'apprentissage, d'améliorer les conditions

d'apprentissage en situation de travail ou encore de chercher à réduire les *frontières* entre les institutions de formations et le monde du travail.

Chercher à mieux comprendre en quoi la situation de travail est une situation d'apprentissage suppose de s'interroger sur les différentes *sources d'apprentissage* mobilisées par les acteurs et leur *environnement d'apprentissage*.

Nous constaterons que dans la littérature relative à ce champ de recherche, chaque *source d'apprentissage* explorée peut elle-même être reliée à un courant de recherche ou à une théorie. Nous pouvons aborder ces différents travaux et démarches de recherche en les classant par type de *source d'apprentissage* et hypothèses de recherche poursuivies.

Cinq sources d'apprentissage, générant des approches théoriques et des développements de recherche différents mais reliés peuvent être identifiées.

1. L'activité de travail elle-même
2. Les interactions, sujets / environnement et entre sujets / sujets
3. Les dispositifs formels de formation ou d'accompagnement conçus pour faciliter l'apprentissage en situation de travail
4. Les dispositifs d'accompagnement informels qui facilitent l'apprentissage en situation de travail
5. L'environnement de travail et les conditions d'apprentissage qu'il permet. Les conditions organisationnelles et les facteurs situationnels en jeu.

2.1.1.1. Lorsque l'apprentissage en situation de travail est conçu comme une dimension intrinsèque de l'activité de travail et constitutive de celle-ci

Pour Rabardel (2005) « *L'activité de travail transforme les objets du monde, dans leur variété matérielle et symbolique : elle est donc productive. Mais, l'activité de travail transforme ce faisant le sujet lui-même : elle est donc constructive* » Cette position n'est pas sans rappeler la vision *pragmatiste* de l'apprentissage par l'action et l'expérience.

L'activité de travail, si elle transforme à la fois les objets mais aussi les sujets, peut alors être considérée comme une *source d'apprentissage*. L'analyse de l'activité de travail va nécessiter de s'intéresser au travail et à ce qui le cadre. Le biface du travail comme le souligne Durand (2012, p. 21) articule les questions de management – ce qui organise l'activité, la *prescrit* – et l'accomplissement situé de la tâche, ses écarts par rapport au prescrit, ce que font effectivement les acteurs, ce que cette approche appellera *l'activité* voire le *réel de l'activité* pour Clot (1999)

quand il considère que l'activité observée n'est qu'une partie de ce qu'elle aurait pu être. Cette entrée par l'activité s'inscrit dans le courant scientifique dénommé *ergonomie de langue française*. « *L'intérêt se porte vers l'apprentissage du et au travail, en considérant que le facteur humain est développable* » (Durand, 2012, p. 22).

Pour Durand (2009), trois approches constituent l'essentiel de l'entrée par l'analyse de l'activité : l'approche de la didactique professionnelle (Pastré, 2011), la clinique de l'activité (Clot Y. , 1999) et l'approche sémiotique de l'activité (Theureau, 2009).

Si l'approche, ou l'entrée, « activité » est marquée par la psychologie du travail (Clot, 1999) et l'ergonomie, l'approche « *Apprentissage en situation de travail* » sera quant à elle, plutôt ancrée du côté de la psychologie de l'apprentissage (Piaget, Vygotski), des sciences de l'éducation et de la formation des adultes. La frontière entre l'entrée par l'analyse des activités et l'apprentissage en situation de travail n'est pas « étanche ». D'une certaine manière, ces différentes approches s'intéressent à *l'analyse du travail* et parfois les mêmes concepts sont mobilisés. Il est par ailleurs reconnu par des auteurs comme Billett (2001) que l'activité est une des sources d'apprentissage en situation de travail.

2.1.1.2. Les interactions sujet/environnement et sujets/sujets comme source d'apprentissage

Lorsque l'apprentissage en situation de travail est considéré comme un apprentissage situé dans un environnement d'apprentissage fait d'interactions. Le concept *d'interaction* est alors mobilisé ainsi que celui de *situation* puisqu'il s'agit d'un apprentissage situé. La *situation* constitue pour Dewey (2012) l'ensemble des interactions entre le sujet et l'environnement. Il parlera de *l'environnement « expérimenté »* du sujet (1968, p. 90). Nous nous arrêterons également sur le concept de « *pratiques participatives* » défini par Billet (2016) et sa conceptualisation du lieu de travail comme milieu d'apprentissage.

Le paradigme cognitiviste semble dominé dans les travaux issus du champ de recherche *Workplace Learning*. Apprendre, dans ce paradigme, est conçu comme un processus d'ordre cognitif par lequel un apprenant construit des connaissances nouvelles à partir de connaissances antérieures. La référence aux théories d'apprentissage cognitif et à Piaget avec les processus d'assimilation et d'accommodation est explicite chez Billet (2016, p. 143). Les travaux plus récents reconnaissent également que les transformations issues des apprentissages vont bien au-

delà des savoirs et savoir-faire et interroge l'identité des sujets et le cours de leur vie (Billett & Somerville, 2004).

La dimension sociale du travail occupe une place déterminante dans la manière d'étudier les problématiques d'apprentissage en situation de travail et va nous conduire à explorer la situation de travail sous l'angle de la théorie des communautés de pratiques (Wenger, 2005) comme facteurs d'apprentissage. L'apprentissage d'un métier en situation de travail nécessite de s'approprier non seulement des savoirs et des savoir-faire mais également ce que Wenger appelle un *répertoire partagé*, fait de codes culturels, de valeurs, d'*hexis* vestimentaire et d'artefacts. En prenant en compte la dimension sociale de l'apprentissage le courant *workplace learning* inscrit d'emblée l'apprentissage dans une *trajectoire de participation* (Lave & Wenger, 1991).

Compte tenu des premiers éléments d'observation de l'apprentissage du métier de formateurs des professionnels de santé, où les acteurs mettent l'accent sur l'apprentissage en situation de travail et par leurs pairs, la conception de *l'apprentissage situé*, telle qu'elle est conçue par des auteurs comme Lave, Wenger ou encore Billett, avec sa dimension sociale et la notion de *trajectoire de participation* nous semble alors pertinente pour analyser les conditions de cet apprentissage professionnel.

Différencions, dans un premier temps, deux contextes de formation qui semblent constituer des approches différentes dans la littérature : les dispositifs d'apprentissage formels et les dispositifs d'apprentissage dits informels. Cette distinction nous importe car les formateurs interrogés dans notre approche exploratoire ont souligné l'importance à leurs yeux de situations d'apprentissage qu'ils qualifient d'informelles. C'est à dire des situations professionnelles non désignées comme des situations de formation mais qui en fait s'avère une source d'apprentissage particulièrement opérante.

2.1.1.3. La *situation professionnelle* conçue comme un dispositif formel ou informel de formation

L'apprentissage en situation de travail relève pour une part de dispositifs d'apprentissage formels. Ils relèvent alors de « *l'offre de formation intentionnellement organisée et mise en œuvre par un opérateur pour faire apprendre* ». Bourgeois nous invite à distinguer « *l'environnement d'apprentissage* » du *dispositif d'apprentissage* en considérant que cet

environnement « désigne l'ensemble des éléments de la situation de formation perçus par l'apprenant comme contribuant à son apprentissage » (2009, p. 507).

Les dispositifs d'apprentissage en situation de travail cherchent à décloisonner les espaces de formation et les espaces de travail et visent à se libérer d'un travail de contextualisation. Cependant, se trouver dans une *situation de travail*, dans une *mise en situation professionnelle*, suppose de faire reposer l'efficacité d'un apprentissage sur les dispositions de l'apprenant à se saisir de son environnement comme source d'apprentissage.

Le débat autour des dispositifs formels ou informels questionne, par définition, les *dispositifs d'apprentissage*, et pour le législateur leur traçabilité, mais ne questionne pas le travail d'apprentissage effectué par l'apprenant. Comme le souligne Mayen (2016, p. 125) « *La complexité des processus d'apprentissage est aussi vive en situation de travail qu'en situation de formation* ».

Le champ de recherche désigné par *workplace learning (WPL)*, traduit par *apprentissage en situation de travail* va s'attacher à expliciter les concepts de *situation* d'apprentissage, les *sources d'apprentissage* de l'apprenant, notamment ce dont il va se saisir dans son environnement professionnel, désigné par le concept d'*affordance*, ici considéré comme son *environnement d'apprentissage*, par le concept de *pratiques participatives* sur le lieu de travail (Billett, 2008) et s'interroger sur le rôle de *l'expérience* dans l'apprentissage.

2.1.1.4. La *situation* professionnelle conçue comme un dispositif informel de formation.

Rapprocher le qualificatif *d'informel* de la notion de dispositif d'apprentissage semble relever d'une contradiction. Un dispositif définit et formalise des modalités d'apprentissage, *informel* suppose une non-intentionnalité d'apprentissage associée à la situation, donc ne relève pas d'un dispositif *ad-hoc*.

Nous proposons de retenir les concepts de *situation* d'apprentissage et *d'environnement d'apprentissage* (Bourgeois, 2009, p. 507) dans ce cas et non de nous centrer sur celui de *dispositif d'apprentissage* (Bourgeois, 2009, p. 507). La notion de dispositif suppose une construction orientée volontairement vers une intention d'apprentissage formalisée.

Le débat entre formel et informel semble par ailleurs sans fondement pour des auteurs comme Billet ou Evans considérant que l'environnement de travail peut être conçu et même structuré

pour faire apprendre. « *Chaque environnement a sa grammaire propre pour faire apprendre et peut ainsi être vu comme un « curriculum » à part entière* » (Bourgeois & Mornata, 2012, p. 38)

2.1.1.5. L'environnement de travail et les conditions d'apprentissage qu'il permet

L'environnement de travail peut être vécu comme concurrentiel, compétitif ou coopératif. La manière dont est vécu cet environnement de travail va avoir une importance dans la dynamique d'apprentissage du sujet. Les croyances projetées sur cet environnement par le sujet faciliteront ou non son développement professionnel. Edmondson (2004) développera le concept de *sentiment de sécurité psychologique*. Ce concept permet alors de comprendre en quoi le contexte organisationnel facilite ou non les apprentissages à la fois collectifs et individuels. Elle définit ce concept comme « *une croyance consistant à considérer le collectif de travail comme non sanctionnant* ». Elle rajoute « *Alors que la croyance est expérimentée par l'individu, il est nécessaire qu'elle soit partagée par le collectif de travail* » (Bourgeois & Durand, 2012, p. 62). « *Psychological safety describes people's perceptions of the consequences of taking interpersonal risks in a particular context such as a workplace.* » (Edmondson & Zhike, 2014)²¹

Ce concept apparaît alors plus opérant que les notions de « *droit à l'erreur* » ou « *droit à l'essai* » évoqué dans le sens commun. Par ailleurs, il convient de différencier la sécurité psychologique et la confiance interpersonnelle. Bourgeois souligne « *Alors que les deux concepts décrivent des perceptions d'un risque et l'évaluation des actions permettant dans diminuer les conséquences négatives, la sécurité psychologique concerne le crédit que les autres peuvent nous accorder en cas d'erreur, alors que la confiance renvoie au crédit que l'on donne aux autres* » (2012, p. 63). De son côté, Carmeli (2007) démontrera le rôle important joué par le sentiment de sécurité psychologique dans le processus d'apprentissage collectif et dans la constitution d'un *capital social de l'organisation*.

The workplace learning traduit comme « l'apprentissage en situation de travail » interroge plus généralement la notion de *situation*. Mais qu'est-ce qu'une situation ?

²¹ La sécurité psychologique décrit la perception qu'ont les gens des conséquences de la prise de risques interpersonnels dans un contexte particulier tel qu'un lieu de travail. *Traduction libre*

2.1.2. Qu'est-ce qu'une situation ?

Une *situation* peut être définie comme « *une forme sociale, une unité relativement circonscrite, faites de propriétés également relativement stables et identifiables* » (Mayen, 2012, p. 294). Toutefois, pour Blumer (1969) « *les situations sont déterminées par la façon dont elles sont définies* ». Autrement dit, les situations sont dotées de significations attribuées pour devenir une réalité humaine. Elles seraient l'affaire d'une interprétation. Schütz (1998, p. 125) rajoute que : « *L'origine, la source de toute réalité, que ce soit du point de vue absolu, ou pratique est ainsi, subjective, c'est nous même* »

Nous pouvons alors compléter la définition proposée par Mayen lorsqu'il parle de « *faites de propriétés* » par des propriétés subjectives, interprétatives et pour finir constructives d'une réalité qui n'existerait pas sans cela dans son caractère humain. « *Il n'y a donc pas de réalité brute, indépendante des valeurs et des significations que les gens donnent aux choses et aux évènements, et toute chose doit être définie intellectuellement ou dotée de sens pour devenir une réalité sociale* » (Ogien & Quéré, 2005, p. 121) Autrement dit, la *situation* est un construit social lié à un processus, étudié notamment par la phénoménologie sociale (Schütz, 1998), interprétatif qui va constituer la personne elle-même.

L'idée de *contraintes objectives* sera reprise par Schütz et par Goffman (1991, p. 9) « *Que vous construisiez un théâtre ou une usine aéronautique, il vous faudra prévoir un espace pour garer votre voiture et un autre pour déposer votre manteau* » Pour ce dernier, même si une situation doit être définie, elle n'est pas toujours inventée par ceux qui y sont impliqués. L'acteur est alors imprégné d'une interprétation approximative, peu explicite, du sens qu'il lui donne.

L'ethnométhodologie, à la suite de Schütz et notamment avec les travaux de Garfinkel (2007), considérera qu'une situation se révèle et se découvre progressivement en fonction d'un *engagement* dans le cours de l'action. En ce sens, l'ethnométhodologie associe étroitement les opérations intellectuelles et l'activité en cours d'action, renforce la dépendance au contexte, l'interaction avec l'environnement et suggère l'observation la plus directe des phénomènes étudiés. Cette approche a conduit au développement du concept d'*action située* (Ogien & Quéré, 2005, p. 9). Nous retiendrons la proposition de Fabre (2011) de considérer toute situation comme potentiellement porteuse d'apprentissage, qu'elle soit « *formative, formalisée, institutionnalisée ou non, formelle, non formelle ou informelle* »

Nous pourrons dès lors observer comment les formateurs se comportent en *situation de travail* et en quoi ces *situations* constituent un *environnement d'apprentissage*.

2.1.3. L'interaction avec l'environnement constitutive d'un environnement d'apprentissage

A quelles conditions un environnement de travail devient-il un « *environnement d'apprentissage* » ? Celui-ci « *désigne l'ensemble des éléments de la situation de formation perçus par l'apprenant comme contribuant à son apprentissage* » (Bourgeois, 2009, p. 507). Deux notions sont alors à clarifier : celle d'interactions et celle de perception des éléments de la situation comme source d'apprentissage définie également sous le terme d'*affordances*.

L'interaction avec l'environnement va être conçu par Dewey (1993) comme une relation « *un organisme ne vit pas dans un environnement, mais par le moyen de cet environnement* ». Mead (1964) mettra l'accent sur les effets transformateurs de ces interactions « *[...] de nouvelles significations [des choses] correspondant à leurs nouvelles capacités de conduite* ». Autrement dit, l'acquisition de nouveaux savoirs (ou savoir-faire) modifie la perception de notre environnement. Celui-ci a donc changé, la *situation* professionnelle n'est plus interprétée de la même manière, elle n'a plus le même sens, elle est différente.

Depuis les travaux de Lev Vygotski (1997), démontrant le rôle déterminant des interactions sociales dans l'apprentissage, notamment chez l'enfant, il sera courant d'étudier les interactions en situations professionnelles comme source d'apprentissage. Pour comprendre le rôle joué par les interactions sociales dans l'apprentissage, il sera considéré comme indispensable de connaître les conditions externes de la situation « *comment et en quoi est constitué l'environnement ? ou encore : qu'est-ce qui est donné à vivre ?* » (Mayen, 2012, p. 294). Ce travail permet, selon Mayen (2012) de saisir, non seulement les conditions dans lesquelles s'opèrent ces interactions mais également le processus d'appropriation à l'œuvre.

L'idée d'interaction avec l'environnement conduira Gibson, cité par Quéré (2006, p. 12), à considérer les *affordances* « *comme relatives à la structure et aux capacités de l'organisme, tout en étant dans l'environnement, la modification de cette structure et le développement de ces capacités transforment les sollicitations d'action ou d'abstention présentées par l'environnement* »

2.1.4. Les affordances : des invites ou des possibilités d'interaction

Le concept *d'affordance* pourrait se résumer à « *une offre de l'environnement* ». Toutefois, il s'agirait d'une simplification qui ne rendrait pas compte de toute la complexité du concept.

Le concept *d'affordance* a été développé par Gibson (1977) à partir de travaux sur la perception. Pour Gibson « *L'affordance désigne un invariant de haut niveau qui représente des possibilités d'interactions perceptiblement guidées, c'est à dire de mouvements physiques, effectifs, par rapport à l'environnement* » (2014, p. 221). Il souligne également que pour lui « *ce que nous percevons lorsque nous regardons des objets se sont leurs invites, et non leurs qualités* ». Pour lui « *les affordances* » sont à interpréter comme une relation.

Le terme *d'affordance* a été traduit par « *invites* » (Putois, 2014, p. 29) . Le traducteur souligne qu'il aurait pu être traduit par « *possibilité d'interaction* » voire par *potentialité*.

Dans la littérature scientifique, il est rarement traduit. Le verbe anglais *to afford* signifie à la fois : « *être en mesure de* » « *avoir les moyens de faire quelque chose* ».

Le terme *d'affordance* est lui-même un néologisme calqué sur l'allemand *Aufforderung*. Pour Gibson, « *il s'agissait de remobiliser la notion gestaltiste d'Aufforderungscharakter, néologisme introduit par Kurt Lewin pour désigner les valences aussi bien positives que négatives.* » (Putois, 2014, p. 30)

Depuis Gibson, de nombreux travaux ont cherché à faire évoluer le concept (Norman, 1988) (McGrenere & Ho, 2000) (Billett, 2001) pour l'intégrer à une compréhension d'un processus d'apprentissage où *l'interaction* avec l'environnement n'est pas réduit à une *perception* de celui-ci.

Hock-Koon rapporte que « *McGrenere et Ho (2000) établissent le comparatif suivant :*

Les affordances de Gibson :

- *Les possibilités d'action dans un environnement en relation avec les capacités d'action d'un acteur*
- *Indépendantes de l'expérience, des connaissances, de la culture ou de la capacité à percevoir de l'acteur*
- *Leur existence est binaire : une affordance existe ou n'existe pas*

Les affordances de Norman :

- *Les propriétés perçues qui peuvent exister ou ne pas exister*
- *Des suggestions ou indices sur la manière d'utiliser ces propriétés*
- *Peuvent être dépendantes de l'expérience, des connaissances ou de la culture de l'acteur*

- *Peuvent rendre une action difficile ou facile* » (Hock-Koon, 2012, p. 65)

Cette différence entre Gibson et Norman souligne une évolution du concept notamment en ce que les affordances seraient reliées à l'expérience du sujet, à son apprentissage toujours en cours.

La *perception* de l'environnement est également liée à l'*engagement* du sujet dans sa formation. Merhan et Bourgeois (2015, p. 21) proposent d'étudier *l'engagement du sujet* selon trois dimensions : la dimension sociale avec l'engagement dans le collectif de travail, la dimension productive avec l'engagement dans l'activité de travail et la dimension constructive avec l'engagement dans l'apprentissage du travail. L'engagement du sujet devient alors multidimensionnel et ne se réduit pas à la mobilisation de dispositions personnelles. La question de l'accès aux affordances peut également se poser. Comme le souligne Billett (2001), la qualité de l'apprentissage résulte de l'interaction entre trois éléments : la *disponibilité* et l'*accessibilité* dans l'environnement de travail de ressources potentielles pour l'apprentissage (« *affordances* »), ainsi qu'un *engagement* du sujet dans son travail et dans son apprentissage. Cet auteur distingue quatre types de *ressources potentielles pour l'apprentissage* :

- L'activité de travail
- L'environnement physique, culturel et technique
- La guidance directe (dispositifs d'accompagnement et de formation mis en place intentionnellement sur le lieu de travail)
- La guidance indirecte (interactions informelles sur le lieu de travail. (Billett S. , 2001)

Pour notre part, il nous semble pertinent de retenir l'idée que la perception de l'environnement, qui constituera une *invite*, correspond à la construction subjective de la situation elle-même dépendante des apprentissages antérieurs. Ce que l'apprenant saisira comme une source d'apprentissage peut tout aussi bien relever séparément mais aussi simultanément ou conjointement de l'activité de travail, de l'environnement physique, culturel, technique que des formes d'accompagnement directe ou indirecte. Nous rejoignons Billett, cité par Mornata et Bourgeois, quand il considère « *l'apprentissage en situation de travail comme un processus inter-psychique, une co-construction entre l'individu (sujet) et la source d'apprentissage (objet) dont l'interaction permet une modification réciproque* » (2012, p. 55)

Le concept d'affordance souligne l'importance de *l'engagement* du sujet dans son apprentissage et dans la situation.

2.1.5. L'engagement

Bourgeois (2014) a proposé de retenir trois catégories d'indicateurs pour observer *l'engagement en formation* des sujets. Des indicateurs comportementaux – la manière d'agir des sujets quant à leurs choix de s'inscrire ou non à telle unité d'enseignement, à leur manière de gérer leurs études-, cognitifs – quel recours à telle ou telle stratégie d'apprentissage- et émotionnels – avec la manifestation de différentes émotions comme l'enthousiasme, la déception etc. Même si les *interactions* avec l'environnement sont importantes pour comprendre la constitution *d'environnement d'apprentissage*, l'apprenant participant à ces *interactions* a lui aussi des caractéristiques qui vont influencer son développement. Un grand nombre de travaux liés à la psychologie de l'apprentissage iront dans ce sens. L'étude du sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2003) et les travaux relatifs à l'image de soi, sa capacité à auto-diriger son apprentissage (Jézégou, 2008)...

Billet souligne que « *l'action et l'intentionnalité des individus arbitrent et façonnent aussi leur implication dans la pratique professionnelle et l'apprentissage qui découle de cette implication* » (2016, p. 150). Cette notion *d'engagement* souligne que les acteurs ne sont pas passifs et entièrement dépendant de leur environnement, qu'ils ne sont pas entièrement socialement déterminés et qu'ils ont un rôle déterminant à jouer dans la manière de s'impliquer dans leur processus d'apprentissage.

L'engagement professionnel défini comme « *Ensemble dynamique des comportements qui, dans un contexte donné, manifeste l'attachement à la profession, les efforts consentis pour elle ainsi que le sentiment du devoir vis à vis d'elle et qui donne sens à la vie professionnelle au point de marquer l'identité professionnelle et personnelle* » (Jorro & De Ketele, 2011, p. 11) souligne l'importance capitale de cette dimension dans les apprentissages d'un métier en situation de travail. Cet *ensemble dynamique* est considéré dans les travaux liés au *workplace learning* (Malloch, Cairns, Evans, & O'Connors, 2011) comme une relation d'interdépendance entre l'individu et le social. « *L'individu étant issu d'une histoire porteuse de valeurs et croyances culturelles interprétées et négociées de manière individuelle* » (Bourgeois & Durand, 2012, p. 55) Aussi Billet (2016), considère qu'un environnement n'est pas motivant en soi et il ne peut l'être que pour un individu dans une situation donnée.

Billet définit l'apprentissage en situation de travail comme un processus intersubjectif, une co-construction entre l'individu et la source d'apprentissage dont l'interaction produit une modification réciproque. L'acteur apprenant est considéré comme possédant un pouvoir d'agir (*agentivity*) lui permettant de choisir à quel moment et dans quelles conditions mobiliser son engagement.

2.1.6. Un nécessaire travail de réflexion

L'engagement du sujet dans son apprentissage va nécessiter pour celui-ci un travail de réflexion et des efforts de métacognition.

Selon Schön (1994) un praticien est réflexif lorsqu'il prend sa propre action comme objet de réflexion afin de l'interroger, la comprendre et la faire évoluer. Il pourra s'interroger avant, pendant ou après l'action pour découvrir « *le savoir caché dans l'agir professionnel* ». Schön distingue la *réflexion dans l'action* (*reflection in action*) et la *réflexion sur l'action* (*reflection on action*). Ces deux formes de réflexion pouvant être simultanées. Le praticien réflexif cherchera à apprendre, tout particulièrement à partir des situations vécues. Cette action sera définie par la notion de « *pratique réflexive* ». Cette notion s'apparente au concept Piagétien d'*abstraction réfléchissante*. Pour celui-ci l'abstraction est réfléchissante au sens physique de réflexion. Comme la lumière du soleil réfléchit sur l'eau. Pour le praticien réflexif, ce que lui renvoie la réflexion dans ou sur son action, c'est-à-dire l'analyse de sa pratique, le projette vers une reconstruction de ses représentations, vers une transformation et donc vers un apprentissage. Le praticien cherche alors à se voir agir, observer sa manière de faire et interroger le sens de son action. Les temporalités, avant, pendant, après, se confondent dans un processus continu participant à l'apprentissage du sujet. Dewey, pour sa part, avait insisté sur ce qu'il nomme la *pensée réflexive* (2011, p. 235) ou la mise en lien d'un acte et de ses conséquences. En somme, cela correspond à une construction de sens dans laquelle l'auteur associe de manière indissociable expérience et pensée.

Perrenoud (2016, p. 96) identifie deux fonctions associées à la réflexion dans l'après-coup : une fonction de *catharsis* (construire du sens pour se comprendre, intégrer ce que l'on a vécu, voire de diminuer la force d'une épreuve émotionnellement douloureuse) et une fonction d'*apprentissage* (se préparer à affronter des situations analogues). Il s'agit alors d'apprendre de l'expérience : « *Aussi longtemps qu'une action est en cours, des infléchissements restent possibles. La réflexion durant l'action a donc une fonction de régulation, d'optimisation des*

résultats. Dans l'après-coup, lorsque l'action est achevée, à quoi bon y réfléchir ? Parfois pour comprendre ou justifier ses propres actes. Ou pour prendre de bonnes résolutions, ne pas commettre deux fois les mêmes erreurs, apprendre de l'expérience » (Perrenoud, 2016, p. 97).

Notre pratique relève également de gestes incorporés, d'automatismes qui dans l'action ne sont pas réfléchis. La pratique réflexive organise un travail sur son « *inconscient pratique* » au sens de Piaget ou sur le caractère *préréfléchi* de l'action selon Vermersch (2003). Pour celui-ci l'action est un « *savoir-faire en acte* » disposant d'une connaissance autonome, autrement dit non consciente. « *La mise en place de temps de verbalisation après l'action aide à faire découvrir chez le formé, de quoi a été fait son vécu pratique et contribue à construire son expérience.* » (2003, p. 28).

Apprendre de son expérience, « *transformer en conscience ce qu'on a vécu en expérience* » disait Malraux, identifier des *structures invariantes de l'action*, des *schèmes d'action*, que Bourdieu proposera d'appeler *Habitus* (1980).

L'acteur mobilise nécessairement des savoirs au cours de son action. La dimension inconsciente ou préréfléchie souligne également qu'ils peuvent lui échapper. Le travail d'analyse réflexive cherchera à aider un sujet à expliciter ces savoirs et à mobiliser de nouveaux éclairages théoriques. Perrenoud a notamment souligné que nous mobilisons des théories de *sens commun* qui imprègnent nos pratiques, qui ne sont pas à rejeter mais qu'il est souhaitable qu'elles puissent évoluer et être reliées à des savoirs issus des sciences humaines et sociales. « *On peut penser qu'un praticien réflexif qui n'a aucune formation, aucun bagage en sciences de l'action et du travail, n'a pas les moyens de comprendre entièrement sa propre action, son habitus et le système d'action collective dont il participe* » (Perrenoud, 2016, p. 102) Cette réflexion poussera cet auteur à proposer d'adosser la pratique réflexive aux sciences du travail. La réflexivité représente alors une source d'apprentissage permettant de comprendre le sens de son action et l'expliquer conceptuellement pour la faire évoluer. A la suite des travaux de Schön (1996), Argyris (1995) ou Vermersch (2012) un grand nombre de dispositifs pédagogiques se verront modifiés.

2.1.7. Expérience

A la réflexivité comme source d'apprentissage liée à l'analyse de l'action est associée le concept *d'expérience*.

Pour Huxley (1954), l'expérience « *n'est pas ce qui arrive à l'individu. C'est ce que l'individu fait de ce qui lui arrive* ». C'est toute la différence entre *avoir une expérience* et *faire l'expérience de*. Nous retrouvons ici la distinction faite dans la langue allemande entre *Erlebnis* qui désigne l'expérience vécue et *Erfahrung* qui désigne ce que l'on tire des expériences que l'on a faites, ce qui advient de l'expérience vécue (Delory-Momberger, 2005). Ainsi pour qu'une situation vécue fasse expérience, le sujet effectue un travail d'appropriation, de retour sur l'expérience vécue et d'analyse, poussant à la prise de conscience ou la mise en lien d'éléments auparavant dissociés et éclairés conceptuellement. Ce travail de l'expérience constitue alors un apprentissage, une transformation du sujet qui n'est plus le même, Dewey disait « *L'expérience est la vie elle-même* » (2012) et James « *L'expérience emprunte aux expériences antérieures et modifie la qualité des expériences ultérieures* » (2007, pp. 191-192) Ces distinctions conduiront Barbier et Thievenaz (2013) à parler de construction de l'expérience et de travail de l'expérience plutôt de « *d'expériences* ».

Le travail issu de l'expérience vécue est présent et reconnu dans des dispositifs comme celui de la VAE (Validation des acquis de l'expérience) appelé au Portugal RVAE (Reconnaissance et validation des acquis de l'expérience). Les textes législatifs et réglementaires en lien (loi de 2002 en France) officialisent le lien entre expérience et développement de compétences. Ce travail de l'expérience constitue alors une source d'apprentissage. Cette prise en compte des effets transformateurs de la construction de l'expérience conduit à réfléchir en termes de trajectoire ou de parcours de professionnalisation.

Pour appréhender ce travail de l'expérience, de nombreuses recherches s'appuient sur l'étude de partage ou de communication d'expériences. Cette communication porte alors sur « *ce que je dis de ce qui m'advient* ». Pour Barbier et Thievenaz (2013, p. 26) c'est au corpus de communication d'expériences, sur ce que le sujet peut dire de ce qu'il advient de ces temps d'expérience, que nous pouvons le plus facilement accéder. Nous retiendrons cette remarque méthodologique qui nous conduira à recueillir des traces de communication d'expérience tout en tenant compte de la remarque de Jodelet (2006, 242), citant Goffman (1991, p. 30) sur l'expérience sociale : « *L'expérience sociale est marquée par les cadres de son énonciation et de sa communication* »

Il nous paraît également important de dissocier le processus et ses produits. L'expérience serait un processus de construction de sens qui conjuguerait l'action d'un sujet (expérimenter ou composante active l'*experimenting* chez Dewey), de son éprouvé (faire l'expérience de, composante passive l'*experiencing* chez Dewey) et de sa pensée (élaborer mentalement le lien entre les deux, *pensée réflexive* chez Dewey). Le produit de l'expérience comme processus serait l'apprentissage, la transformation du sujet. Le processus et ses produits sont bien entendu intimement liés mais doivent pouvoir se comprendre séparément tout en les étudiant de manière holistique.

L'expérience est toujours celle d'un sujet, situé socialement, en interaction. A la phrase « *Pas d'expérience qui ne soit celle d'un sujet* » les auteurs, par un principe de renversement, font correspondre « *Pas de sujet qui ne soit celui de l'expérience* » (Albarello L. , Barbier, Bourgeois, & Durand, 2013, p. 12) ce qui relie les deux propositions de manière dialectique.

Notre première interrogation sur l'apprentissage du métier de cadre de santé formateur en situation de travail sur une durée évaluée, subjectivement par les acteurs, à trois années pourra être éclairée par ce *travail de l'expérience* et par l'organisation de « *communications d'expériences* » (Barbier & Thievenaz, 2013, pp. 23-24). Il nous intéresse alors de comprendre comment s'effectue ce travail, quel est ou quels sont les processus à l'œuvre dans le cadre des activités professionnelles, c'est à dire dans le cadre d'interactions en situation de travail, tout en les reliant aux produits de ce processus.

Cette notion de cadres sociaux et de cadres d'interprétation nous conduira à explorer le travail de Goffman concernant *les cadres de l'expérience* (1991).

2.1.8. Engagement, pensée réflexive et expérience

Ces trois entrées utiles pour la compréhension des phénomènes sont réunies et articulées dans l'œuvre de Dewey. Celui-ci insiste sur le fait qu'un travail de mise lien entre une action et ses conséquences, ce qu'il désigne par pensée réflexive, est indispensable sans quoi il n'y a pas de construction de l'expérience. Il souligne également que deux conditions doivent s'articuler dialectiquement : la confrontation de l'acteur à une situation dite indéterminée et son engagement dans la situation. L'« *indeterminate situation* » correspond pour Dewey à une situation confuse, inintelligible par le sujet. Cette qualité de la situation pose alors problème au sujet. Pour l'auteur, et en cela il se démarque de Piaget, le problème vient de la situation, il est dans le cours d'action lui-même, et non d'ordre purement cognitif chez le sujet, la solution est

à trouver dans et par l'action concrète. Cette problématique va générer ce que Dewey nommera, un *travail d'enquête*, c'est-à-dire une démarche de raisonnement qu'il développera sous la forme d'une *théorie de l'enquête* (1993). Ce travail, cette *logique*, s'articule de manière itérative autour de quatre opérations, décrite par Bourgeois (2013, p. 23) :

1. *L'institution du problème ou le cadrage initial du problème*
2. *La détermination des solutions possibles*
3. *Le raisonnement déductif*
4. *La corroboration expérimentale*

Ainsi pour Dewey, il ne peut y avoir d'apprentissage en dehors de l'expérience, l'apprentissage est une dimension *inhérente* à l'expérience.

Les situations *confuses, inintelligibles* semblent assez caractéristiques des situations professionnelles rencontrées par les cadres de santé formateurs débutants. En quoi ce caractère *d'inintelligibilité* va-t-il générer un travail d'enquête et forger une construction de l'expérience, c'est à dire un apprentissage chez les sujets de notre recherche ?

2.1.9. Limites du courant *Workplace learning*

Étudier l'apprentissage d'un métier par son lieu – la place ou la situation de travail – risque d'occulter, comme le soulignent Bourgeois et Mornata (2012), son objet réel. Poser la question en termes de « place » ou de « lieu » pourrait limiter l'environnement d'apprentissage à une entreprise, ou une organisation, voire à une place physique. Il s'agit ici d'une conception restrictive de la notion de *place*. Cet écueil est toutefois bien perçu par des auteurs comme Cairns et Malloch (2013) qui précisent dans leur article relatif aux nouvelles directions du courant *workplace learning* que le concept de *place* est à comprendre comme une articulation entre quatre types de places.. La place physique (*Physical Place*) comme centrale, la place interpersonnelle (Inter-Personal Place), la place virtuel (Virtual Place) et la place spirituelle (Spiritual Place). Cette notion de place représente, selon les deux auteurs cités ci-dessus, un challenge à relever par ce champ de recherche.

Nous nous interrogerons davantage sur la *situation* de travail, plus que sur la *place ou le lieu* de travail. Nous nous orienterons alors plus vers de la dimension sociale de l'engagement du sujet dans le collectif de travail et son engagement dans son apprentissage.

D'autre part, la notion même de situation de travail ou de cadre de travail évolue rapidement avec la technologie numérique, le travail en réseau et le travail collaboratif à distance. La frontière entre sphère professionnelle et sphère privée devient de plus en plus floue conduisant à reconnaître un *droit à la déconnexion*²². Le *lieu* de travail devient alors très flou.

Parler d'apprentissage *en situation de travail* nous oriente davantage vers l'activité de travail ou l'activité déployée dans cette situation. Ce que l'on cherche à apprendre c'est un métier. Ce qui implique un corpus de savoirs et de savoir-faire mais aussi un *univers* fait de représentations, de pratiques culturelles, de rituels, de normes, d'objets, d'outils, d'usages, de discours... **La dimension sociale n'est alors pas un élément périphérique à l'apprentissage mais sa source même.** Cette dimension et ses effets transformateurs sera particulièrement prise en compte dans la théorie des communautés de pratiques.

Notre objet n'est pas tant la *place* occupée que le *processus d'incorporation* du métier qui est lié à l'engagement du sujet dans un environnement de travail. Il nous appartiendra de distinguer le processus de ses produits.

2.2. Évolution du courant *Workplace learning* : Les pratiques participatives sur le lieu de travail comme « fondement central » pour l'apprentissage en situation de travail

Pour Billett (2016) les *pratiques participatives* constituent le fondement conceptuel nécessaire pour analyser la situation de travail comme milieu d'apprentissage.

Ces pratiques correspondent à toutes les activités et interactions qu'un lieu de travail propose aux apprenants et la manière dont les individus choisissent de se saisir de ces opportunités.

²² La loi du 8 août 2016 dite « *loi Travail* » a introduit dans son article 55 un droit à la déconnexion

L'auteur y associe les concepts d'intentionnalité et de continuité. Le contexte de travail va offrir des *invites*, des *potentialités d'interaction*, donc des *affordances*. **Les pratiques participatives sont alors définies comme des conditions de la compréhension et de l'organisation de l'apprentissage par le travail.** Pour Billet, ces processus recouvrent les négociations qui imprègnent les relations entre les professionnels du lieu de travail. « *La participation au travail recèle des qualités pédagogiques. De fait, ces expériences ne sont pas contingentes, mais souvent centrales pour la continuité de la pratique professionnelle* » (2016, p. 141). Les activités professionnelles et les interactions qui y sont liées ne sont pas dénuées d'intentions, elles sont structurées possédant des *propriétés pédagogiques intrinsèques*. Les activités professionnelles sont régulées par un ensemble de règles sociales et institutionnelles. **Les acteurs utilisent ces règles pour participer à l'activité**, ce qui se rapproche de la notion de *cadres* défini par Goffman (1991) La manière dont sont structurées les activités professionnelles a été qualifiée par Lave de « *programme d'apprentissage* » (Lave & Wenger, 1991). Billet définit l'apprentissage comme « *les évolutions permanentes ou semi-permanentes de la manière de penser et d'agir des individus* » (2016, p. 142). Il se réfère également à Mead (1934-2006) en rappelant que celui-ci considérait l'apprentissage « *comme un flux continu de pensée consciente qui constitue et contribue aux processus cognitifs de l'individu sur toute la vie* » et à Lave, Wenger (1991) et Rogoff (1999) lorsque ceux-ci considèrent la participation à la pratique sociale comme étant similaire à l'apprentissage. Pour Billet l'apprentissage et la participation au travail sont alors *inséparables* (144).

Il définit alors ce qu'il appelle le concept de *copartition* au travail (Billett, 2001) comme « *un processus réciproque d'apprentissage modelé par les interactions entre ce qui est proposé par le lieu de travail et la manière dont les individus choisissent de s'impliquer dans ce qui est proposé* », ce qui correspond aux concepts d'*affordance* et d'*engagement* développé précédemment.

L'étude des modes de participation, cette *copartition*, semble une entrée pertinente pour qui veut comprendre l'apprentissage en situation de travail. Les concepts de participation et d'apprentissage sont alors considérés comme interdépendants.

Nous retiendrons cette notion de *pratiques participatives* comme concept clé pour étudier l'apprentissage du métier de cadre de santé formateur en situation de travail. Cette porte d'entrée va nous permettre de déterminer une approche méthodologique centrée sur l'étude des situations professionnelles qui offrent des *affordances* aux acteurs.

2.3. La théorie des communautés de pratique

La dimension sociale de l'apprentissage notamment en situation de travail apparaît dès lors comme fondamentale.

Lave et Wenger (1991) (2005) ont développé une théorie sociale de l'apprentissage en explorant le contexte d'apprentissage comme une *communauté de pratique* après l'avoir étudié à partir du concept de *participation légitime périphérique*. Les premières observations effectuées par ces deux chercheurs ont fait ressortir qu'autour d'un *maître*, il y avait toujours *d'autres apprenants* et qu'en cela ils formaient une *communauté d'apprentissage*.

La *communauté de pratique* constitue alors un cadre d'interaction, comme Goffman (1991) parle de cadres de l'expérience. La notion de communauté leur a permis de décrire le contexte dans lequel se développe un processus de participation et de transformation. Lave et Wenger considèrent que les sujets sont fondamentalement construits par leurs relations et leurs activités, elles-mêmes structurées socialement, culturellement. La participation à une communauté de pratiques se fait progressivement par le développement d'un processus d'apprentissage qui conduit généralement mais pas systématiquement un membre de la communauté d'une participation périphérique à une participation entière. « *La participation légitime périphérique fournit un moyen de parler des relations entre les nouveaux arrivants et les anciens, de parler des activités, des identités, des artefacts et des communautés de savoir et de pratique* » (Lave & Wenger, 1991, p. 29). Ce concept permet également de décrire le mouvement, la trajectoire empruntée par les membres de la communauté.

La participation du cadre de santé formateur nouvellement nommé est légitime. Il a été nommé officiellement dans ce poste. Sa participation, liée à ses débuts dans l'apprentissage du métier, peut être considérée comme périphérique dans un premier temps pour aller vers une participation plus entière.

« *Considérer l'apprentissage en tant que participation légitime périphérique signifie que l'apprentissage n'est pas seulement une condition pour être membre, mais également une forme d'appartenance qui va évoluer. [...] Ce concept désigne à la fois le développement de l'identité de l'individu en tant que personne reconnue compétente par une communauté et le double processus de reproduction de l'ordre social et de transformation des communautés de pratiques* » (Lave et Wenger, 1991, p.51-55).

La participation légitime rend alors possible les apprentissages qui y sont liés.

Selon Wenger (2005) trois dimensions doivent être réunies pour parler de communauté de pratique :

1. L'existence d'une entreprise commune, d'un projet commun. Résultat d'un processus collectif de négociation.
2. Un engagement mutuel : « *La pratique n'existe pas dans l'abstrait, elle existe parce que des individus s'engagent dans des actions dont le sens est négocié entre eux. La pratique réside dans une communauté d'individus et dans les relations d'engagement mutuel qui leur permettent de faire ce qu'ils ont à faire* » (2005, p. 83) L'engagement mutuel permet l'émergence d'une communauté de pratique.
3. Un répertoire partagé. « *La poursuite commune d'une entreprise crée des ressources favorables à la négociation de sens* ». « *Le répertoire d'une communauté de pratique comprend des routines, des mots, des outils, des procédures, des histoires, des gestes, des symboles, des styles, des actions ou des concepts créés par la communauté, adoptés au cours de son existence et devenus partie intégrante de la pratique* » « [...] il comprend les interprétations des membres de même que les styles qui permettent d'afficher leur appartenance et leur identité » (2005, p. 91)

L'auteur rajoute que « *les communautés de pratique peuvent être considérées comme des histoires partagées d'apprentissage* » (2005, p. 97)

Cette théorie des communautés de pratique nous intéresse dans la mesure où elle permet d'inscrire l'apprentissage dans une trajectoire de participation qui conduit à devenir membre de la communauté.

Cette approche de l'apprentissage semble s'adapter assez bien à l'idée d'apprentissage d'un métier en situation de travail considérant que celle-ci conjuguent des pratiques participatives, un engagement et l'appropriation d'un répertoire partagé. **Quelles sont alors les formes de participation ? Comment décrire le processus de participation et ses produits ?**

Pour Wenger, « *Une communauté de pratique projette des identités, mais elle fournit également des outils pour nous projeter dans le monde* » (2008, p. 181). Quelle est l'identité projetée par la communauté de pratique dans laquelle les cadres de santé formateurs évoluent ? Quelles sont les identités émergentes (Lave, 2016, p. 241) ?

Elle peut être projetée par le titre associé à la fonction, mais non reconnue comme tel par le sujet. Comment lui se reconnaît-il ? Il s'agira de repérer les signes de la *reconnaissance de soi par soi et de soi par les autres* (Ricœur, 2004).

En somme, devenir membre de la communauté va donc supposer : une participation ou des *pratiques participatives sur le lieu de travail* selon l'expression de Billett, une légitimité à participer ou la *participation légitime périphérique* selon Lave et Wenger, un apprentissage ou un travail d'appropriation du *répertoire partagé*, une *identité émergente* selon l'expression de Lave et une *reconnaissance de soi par soi et soi par les autres* selon l'expression de Ricœur.

2.4. Les rites de l'interaction ou le travail de face

Les pratiques participatives sont faites d'interactions. Il nous importe alors de saisir ce que Goffman nomme par « *Les rites d'interaction* » au sens ou pour lui « *La face est donc un objet sacré, et il s'ensuit que l'ordre expressif nécessaire à sa préservation est un ordre rituel* ». (1974, p. 21). Le respect des règles s'apparente, pour Goffman, tout comme Durkheim, à un rituel, c'est à dire à un « *acte formel et conventionnalisé par lequel un individu manifeste son respect et sa considération envers un objet de valeur absolue, à cet objet ou à son représentant* » (1974, p. 84). Tous les moyens utilisés pour sauver la *face* seraient inscrits dans un rituel, constituant un *répertoire* spécifique qu'il faut apprendre pour que **la participation à l'activité de la communauté de pratique** devienne la plus entière possible. Les jeux de *face* (le *face-work*, la *figuration*) nous semblent alors pertinents à décoder dans ce sens.

Selon Goffman, la *face* est « *la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers une ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier* » (1974, p. 9)

La *figuration* désigne « *tout ce qu'entreprend une personne pour que ses actions ne fassent pas perdre la face à la personne (y compris elle-même)*. » (1974, p. 15) Les interactants vont dès lors chercher à éviter les actes menaçant la *face*.

Les deux types de *figuration* sont l'*évitement* et la *réparation* inscrits dans une ligne d'action :

- L'*évitement* peut être direct, on évite la rencontre ou indirect, on évite certains sujets, on met en œuvre des systèmes de protection du moi visant à nous faire « *préserver la face* ».

- La *réparation* passe par la reconnaissance du fait qu'un événement peut être considéré comme incident. On s'efforce ensuite d'en réparer les effets. Il faut rééquilibrer la situation, il s'agit de « rétablir [...] un état rituel satisfaisant » (1974, p. 21)

Goffman parle d'*échange* pour désigner la « suite d'actions déclenchée par une menace reconnue et achevée par un retour à l'équilibre rituel ». (1974, p. 21)

Les rites de l'interaction, le travail de face et le processus d'élaboration et de transformation des *cadres de l'expérience* nous paraissent pertinents pour qui s'intéresse aux pratiques participatives sur le lieu de travail conduisant à l'apprentissage d'un métier, c'est à dire au processus qui conduit à devenir membre d'une communauté de pratique. La participation passe par des interactions constituées d'échanges et analysable comme une suite d'actions déclenchées par une menace de la face.

2.5. La théorie des cadres de l'expérience selon Goffman

Il nous intéresse de comprendre comment s'effectue ce travail de participation à une communauté de pratique chez les cadres de santé formateurs. Quel est ou quels sont les processus à l'œuvre dans le cadre des activités professionnelles, c'est à dire dans le cadre d'interactions en situation de travail, tout en les reliant aux produits de ce processus. Cette notion de cadres sociaux et de cadres d'interprétation nous conduit à explorer le travail de Goffman concernant *les cadres de l'expérience* (1991).

Goffman travaillait depuis plus de dix ans sur un « *essai sur l'organisation de l'expérience* » quand il a réuni ses travaux dans « *Les cadres de l'expérience* » publié en 1974. Goffman va développer une analyse de la réalité sociale en cherchant, selon ses propres termes, « à isoler quelques cadres fondamentaux qui, dans notre société, nous permettent de comprendre les événements et, d'autre part, d'analyser les vulnérabilités particulières de ces

cadres de référence » (1991, p. 18) . Son objet d'étude porte sur la structure de l'expérience individuelle de la vie sociale et non sur l'organisation de la société.

Comment s'organise l'expérience quotidienne ? Pour Goffman, celle-ci s'articule autour de séries de cadrages, de constructions de la réalité, qui prendront sens les unes par rapport aux autres. Toute activité, toute situation peut alors se prêter à de multiples sens, à plusieurs « *cadrages* ».

Que se passe-t-il ici ?

Lorsque nous avons cherché à comprendre ce que les formateurs nous donnaient à voir de leur situation de travail, nous nous sommes posé la même question que Goffman pose pour introduire « *Les cadres de l'expérience* », *que se passe-t-il ici ?*

Cette question, simple en apparence, suppose d'élaborer un cadre d'interprétation. Pour Goffman, chacun cherche toujours à donner un sens à la situation à laquelle il est confronté, où à laquelle il participe. Le sens se construit alors dans l'interaction.

« *Frame Analysis* » traduit initialement par Nathalie Heinich par « *la cadre-analyse* » nous renvoie donc au projet de Goffman de nous proposer une théorie pour analyser cette capacité humaine fondamentale de saisir des indices de cadrage. Comme l'auteur le souligne par analogie au monde de la fiction « *nous faisons preuve d'une remarquable capacité à suivre une intrigue et à saisir les indices pertinents de cadrage. C'est même la grande leçon qu'il faut retenir de l'analyse des cadres, qu'ils soient réels ou fictifs* » (1991, p. 187).

Goffman identifie un processus de transformation de cadres, partant de cadres qu'il qualifie de primaires, au sens d'être au principe de, un cadre premier qui ne renvoie à aucun autre et les processus par lesquels ils vont être transformés. Il s'agit d'une dynamique toujours en mouvement dans l'interaction entre les interactants. Dynamique cherchant à stabiliser ce qui, par définition, est instable, constituant une vulnérabilité de l'expérience (p 430) et par voie de conséquence, source *d'erreur de cadrage*, de *ruptures de cadre* (p 338) ou de *défaillance de cadrage* (p 294). **Tout se passe, pourrait-on ajouter, comme si les hommes passaient leur temps à construire des cadres et à les transformer.**

Goffman souligne le fait de percevoir, à la fois, le sens d'une situation et l'acte de perception. Cette perception quasi-simultanée serait liée à *une certaine réflexivité*. Nous pouvons supposer que ce processus réflexif pourrait opérer un léger décalage ou déplacement de point de vue pour « *se tenir hors* ». Percevoir et être conscient de l'acte de perception laisse supposer un entre-deux, une forme de jeu au sens mécanique, une forme de métacognition.

2.5.1. La transformation des cadres selon Goffman

Pour Goffman (1991) les cadres nous permettent de donner du sens aux situations dans lesquelles nous œuvrons, qu'ils soient primaires ou secondaires et se transforment par modalisation ou fabrication. Pour l'auteur, comme il y a toujours un déjà-là, il parlera de cadres primaires pour désigner ce dont nous héritons et de cadres secondaires pour désigner ceux qui sont issus du processus de transformation.

La transformation par modalisation : Goffman considère qu'il y a des transformations de cadres volontaires, conscientes, partagées par les interactants, ils transforment alors le premier cadre qui leur permet de donner un sens à leur activité. Il s'agit pour Goffman d'un *mode* de transformation parce que les interactants agissent en s'appuyant sur le premier cadre comme *modèle* pour le faire évoluer. Il s'agit pour l'auteur d'un processus de *transcription* (1991, p. 52). Le premier cadre est alors légèrement modifié, le modèle de départ a été transcrit, traduit pourrions-nous ajouter.

La transformation par fabrication : la fabrication de cadre est « *une transformation qui se cache* » (Nizet & Rigaux, 2005, p. 67). Goffman considère qu'il y a des transformations de cadres qui sont opérées par des interactants sans que leurs intentions ne soient explicites ni partagées par les autres participants aux interactions. Il qualifie de « *bénignes* » (1991, p. 97) certaines fabrications qui n'ont pas de grandes conséquences sur les personnes et qui peuvent servir les intérêts du sujet, du moins c'est ce que peut penser celui qui « *fabrique* » le cadre. Il peut également s'agir de blagues, de divertissements sans grandes conséquences.

Goffman classe également dans cette catégorie, les formes de protocoles expérimentaux où les participants ne connaissent pas les finalités poursuivies. L'expérience conduite par Milgram (2017) sur « *la soumission à l'autorité* » serait de cet ordre.

Toutefois, l'auteur identifie également des fabrications qu'il qualifie « *d'abusives* » (1991, p. 112). Il s'agit de machinations, de manipulations, qui portent délibérément atteintes aux intérêts des personnes. Il y intègre toutes les formes d'escroqueries.

2.5.2. Le concept de cadre

2.5.2.1. Une source de confusion

Le concept de *cadre* est à relier à celui de *situation* que nous avons défini précédemment. Rappelons que pour Blumer « *les situations sont déterminées par la façon dont elles sont définies* » (1969). Toutefois, le terme de « cadre » peut être source de confusion. En effet, il désigne à la fois un **processus** de construction de sens -la définition d'une situation- une référence partagée - un « cadre de référence » (Mezirow, 2001) - , une **fonction** – la fonction de cadre- une **personne** chargée de la fonction de cadrage elle-même située dans une ligne hiérarchique – cadre de proximité, cadre supérieur.

Un cadre définit initialement des limites. « *Cadre vient de « quadro » ou « carré », nom d'une unité de l'armée romaine en même temps que nom du sujet (« officier » dirait-on aujourd'hui) à la tête de cette unité. Cadre : carré. Ce cadre définit automatiquement, bureaucratiquement, numériquement, un nombre de personnes encadrées : le carré, c'est X soldats. Cambronne fait partie du « dernier carré ». A l'origine le cadre entourant les tableaux ou les photos était carré [...] Un cadre trace une limite qui fait exister un « intérieur » (« vous êtes dans la bonne voie !») et un « extérieur » (« là vous dépassez les bornes ! »)* (Mispelblom Beyer, 2010, p. 234). Les limites définissent donc un intérieur et un extérieur. Nous sommes dans le cadre ou hors du cadre.

Si le cadre définit des limites, il offre en même temps des possibilités de jeu, d'évolution et de passage d'un cadre à un autre ou du moins de franchir une frontière et faire évoluer la zone limitée initialement par le « cadre ». Les personnes désignées comme « cadre » seront conduites à exercer un *travail de cadrage* qui organise l'activité. Le cadre comme limites définissant une zone, ou un espace d'activité permet en même temps le déploiement d'une activité. La gestion des frontières entre plusieurs espaces d'activité participe de ce *travail de cadrage*. « *J'ai recadré cet étudiant* » supposant de remettre l'étudiant dans le cadre, dans les limites fixées par le cadre – c'est-à-dire à la fois le cadre de référence et la personne exerçant la fonction- est une expression fréquente dans le discours des formateurs exerçant dans les instituts de formation que nous avons étudiés. « *Organiser c'est produire des cadres, expliciter les domaines d'action*

et indiquer les chemins pour y arriver » (Simon, 1983). Dans cette perspective, l'activité de cadrage se fait « du haut vers le bas », du « plus large des cadres » (stratégie de l'entreprise) au plus petit (les tâches). Les cadres ont une facette cognitive (description de la réalité) et une facette d'action (prescription). En définissant « *l'ordre préalable* » ils sont destinés à contrôler les comportements et visent à peser sur les marges de manœuvre du destinataire. Encadrer est donc « *une action des uns pour organiser l'action des autres* » (Terssac de & Cambon, 1998). « *Le « travail de cadrage », soit l'invention des « cadres symboliques » destinés à gouverner l'activité des subordonnés mais aussi de l'encadrement lui-même, constitue le « cœur du métier » de ce dernier.* » (Mispelblom Beyer, 2010, p. 233)

2.5.2.2. Lien entre cadres et expérience : le cadrage de l'expérience

Les « cadres de l'expérience » pour Goffman définissent que notre expérience envisagée comme *l'expérience vécue d'une expérience vécue* (Vygotski, 1997), est un travail de construction de sens, donc de cadrage, nous pouvons dès lors parler de ***cadrage de l'expérience***. Il s'agit de créer un cadre d'interprétation. Nous n'avons de cesse que de créer des cadres, c'est à dire de donner du sens, un sens, des sens à une situation et de les transformer. Cette transformation du sens peut être considérée comme une *expérience*.

Ce travail de l'expérience correspond aussi à ce que Freud évoqué en citant Goethe « *Ce dont tu as hérité de tes pères, acquière le afin de le posséder* » (2004, p. 181)

D'une certaine manière, la personne devient autre tout en restant elle-même car la conservation des traces du premier cadre ne disparaît jamais totalement.

Un cadre peut aussi être considéré comme un artefact cognitif. Que Norman (1993, p. 18) définit comme « *un outil artificiel conçu pour conserver, exposer et traiter l'information dans le but de satisfaire une fonction représentationnelle* ». « *Cette organisation de l'expérience faite de multiplicité de cadres entretient des rapports étroits avec les perceptions des personnes impliquées dans la situation* » (Nizet & Rigaux, 2005, p. 64). « *Toute expérience humaine renvoie, selon Goffman, à un cadre donné, généralement partagé par toutes les personnes en présence ; ce cadre oriente leurs perceptions de la situation ainsi que les comportements qu'elles adoptent par rapport à elle* » (Nizet & Rigaux, 2005, p. 65)

L'identification d'un cadre primaire, la transformation des cadres par modalisation ou fabrication nous intéresse pour tenter de comprendre le processus à l'œuvre dans les pratiques participatives sur le lieu de travail et différencier les produits de ce processus. Ce qui peut *faire expérience* et donc comprendre *les cadres de l'expérience*.

Ces pratiques participatives intègrent la notion d'interaction. Il s'agit de pratiques participatives interactives. Le travail de Goffman sur les rites de l'interaction peut également être convoqué.

2.6. Hypothèse de recherche

Le processus d'apprentissage en situation de travail a déjà fait l'objet de nombreux travaux s'inscrivant dans le champ du *Workplace Learning*. Le concept de *coparticipation* ou de *pratiques participatives sur le lieu de travail* de Billet (2008) nous semble porteur pour comprendre le processus d'apprentissage du métier de formateur. Il nous semble nécessaire d'explorer la dimension sociale de cette construction par l'analyse des séquences d'activité de travail où sont particulièrement présentes les *interactions*.

Apprendre son métier en situation de travail consiste également à devenir membre de sa (ou ses) communauté(s) de pratique d'appartenance, ce qui va supposer : une participation ou des *pratiques participatives sur le lieu de travail* selon l'expression de Billett, une légitimité à participer ou la *participation légitime périphérique* selon Lave et Wenger. Cette participation passe par la construction et la transformation *des cadres de l'expérience* des acteurs.

Nous pouvons dès lors formuler l'hypothèse générale suivante :

L'apprentissage du métier de formateur par le biais des pratiques participatives des acteurs en situation de travail suppose des processus de transformation des cadres de l'expérience.

Hypothèse que nous découpons en deux points à étudier :

1/ Les pratiques participatives en situation de travail modifient les cadres de l'expérience des formateurs et leur positionnement professionnel

2/ La perception de l'environnement d'apprentissage des acteurs, alors modifiée, facilite la transformation des pratiques des acteurs

Troisième partie :
**Le dispositif méthodologique de la
recherche**

3. Chapitre 3 : accès au terrain et recueil de données

Cadre méthodologique

3.1. Démarche de recherche

3.1.1. Notre démarche de recherche s'inscrit dans le cadre des recherches qualitatives et compréhensives

Notre hypothèse générale de recherche consiste à penser que « *L'apprentissage du métier de formateur par le biais des pratiques participatives des acteurs en situation de travail suppose des processus de transformation des cadres de l'expérience* ». Nous chercherons donc à comprendre ce processus en nous centrant sur les acteurs, leurs pratiques participatives en situation de travail et en nous efforçant d'analyser le phénomène observé.

Notre posture s'inscrit dans une épistémologie de type phénoménologique. La phénoménologie est définie, en philosophie, comme « *l'observation et la description des phénomènes et de leurs modes d'apparition, considéré indépendamment de tout jugement de valeur* » (CNRTL, 2017). La phénoménologie est une tentative de compréhension des structures fondamentales de l'expérience.

Il s'agit d'une démarche compréhensive. Dumez (2013, p. 12) ajoute que l'appellation *compréhensive* relève d'une forme de tradition « *qui remonte à Dilthey en passant par Weber et qui se retrouve chez Popper* ». Nous chercherons donc à comprendre, par un effort d'objectivation des éléments présents dans les interactions, le processus qui se développe en situation, comment les acteurs agissent et interagissent.

Nous aurons à mener de front, dans une mise en tension, l'observation des situations telles qu'elles sont vécues par les acteurs et telles que nous pouvons les voir en tant que chercheur. En quelque sorte, nous travaillons sur deux niveaux d'analyse. Le premier cherche à donner à voir les pratiques participatives en situation de travail accompagnées des discours tenus par les acteurs, le second cherche à comprendre le ou les processus mobilisés par les acteurs. Cette mise en tension nous met en difficulté en tant que chercheur et nous pousse à un travail d'analyse pour proposer un cadre d'interprétation.

Notre démarche consistera donc « à voir » les acteurs en situation, c'est à dire à rassembler des traces d'activité et à chercher à les analyser. Une démarche de recherche qualitative passe par une description étayée du monde des acteurs étudiés. Dans notre recherche, il s'agit de la situation professionnelle des cadres de santé formateurs dans laquelle s'organisent des interactions. L'accès à ces situations de travail, la forme et les modalités de recueil de ces données constituent en soi une difficulté liée à notre démarche.

L'analyse sera orientée à la fois par nos intuitions et par le cadre conceptuel que nous mobilisons en nous appuyant sur l'aphorisme Kantien rappelé par Fabre (2013, p. 21) « *sans intuition les concepts sont vides ; sans concepts les intuitions sont aveugles* ».

Nous chercherons également à contrôler le *risque de circularité* qui consiste à ne voir dans le matériau empirique que ce qui confirme une théorie :

« *Le risque de circularité, qui existe dans toute démarche scientifique, est accru en recherche qualitative du fait de l'écart maximal entre la généralité des théories, d'une part, et, d'autre part, la richesse du matériau, très contextualisé, qui permet facilement de trouver des éléments empiriques qui « confirme » la théorie* ». (Dumez, 2013, p. 17)

Nous retiendrons pour cela les précautions proposées par Whyte (1984) quand il parle « *d'orienting theory* », c'est à dire en distinguant les concepts utiles à l'exploration des concepts utiles à l'analyse.

Les concepts exploratoires orientent l'exploration sans nous engager dans une « validation » de la théorie mobilisée.

Nous nous sommes également appuyés, sans toutefois pouvoir les respecter totalement, sur les quatre opérations de recherche présentées par Guillemette (2006) :

1. *La suspension temporaire du recours à des cadres théoriques existants*

Cette opération est plus à prendre comme précaution que comme recommandation. Le terme suspension est pour nous un peu fort. Nous n'avons pas suspendu même temporairement la mobilisation de concepts mais distingué les concepts utilisables dans une phase exploratoire des concepts mobilisables dans la phase d'analyse. Nous avons opté pour l'utilisation de catégories assez larges dans un premier temps pour ensuite rétrécir l'éventail des possibles afin de maximiser le processus de découverte.

2. *Une définition progressive de l'objet de recherche*

3. *L'interaction circulaire entre la collecte et l'analyse des données*

4. *Des procédures d'analyse favorisant une ouverture à l'émergence des faits*

Cette proposition en quatre opérations, constitue une stratégie de recherche qui a pour caractéristique fondamentale l'adaptabilité aux contingences de terrain, à l'intérieur d'une méthode rigoureuse qui redéploie le travail de recherche sur la base d'une récursivité et d'une itération permanentes entre collecte, codage et interprétation des données.

« Toute la dynamique de la recherche consiste à préciser et à affiner en même temps et en interrelation : la question de recherche, l'unité d'analyse, le domaine d'investigation empirique, les propositions théoriques » (Dumez, 2013, p. 25)

La démarche de recherche qualitative se caractérise plus par sa circularité que par un processus séquentiel. Pour autant ces deux modes de raisonnement vont devoir se conjuguer. Un raisonnement circulaire qui va créer un mouvement itératif mais presque sans fin et un raisonnement sériel ou linéaire qui va structurer les données, les organiser en série. Ce double mouvement vient se confronter au fonctionnement personnel du chercheur. Celui-ci doit alors solliciter ses capacités métacognitives pour gérer cette double articulation de la dynamique de la recherche.

Si l'itération entre démarche empirique et interprétation des données est une des caractéristiques de la démarche suivie, la dimension participative caractérise également notre méthodologie de recherche.

3.1.2. Un travail d'aide à l'explicitation

Nous allons chercher à développer avec les acteurs, un travail d'explicitation à partir de traces d'activité. L'intériorisation des structures sociales (Berger & Luckmann, 2002, p. 258), la nature pré-réfléchie de l'action (Vermersch, 2003) nous conduisent à développer une démarche qui aide à l'explicitation.

L'apprentissage du métier de cadre de santé formateur en situation de travail s'effectue dans un cadre d'interactions collectives (Goffman, 1991) et nécessite selon nous, une approche de la micro-dynamique de l'interaction. Nous nous engageons dans une microsociologie de l'interaction.

En nous inspirant du courant interactionniste symbolique, nous considérons que notre méthode de recherche doit donner priorité aux points de vue des acteurs afin d'élucider les significations qu'eux-mêmes mettent en œuvre pour construire leur monde social.

Selon Sacks « *Il est fort possible que l'étude détaillée de phénomènes apparemment minimes puisse produire une énorme compréhension de la façon dont les humains font ce qu'ils font et du type d'objets qu'ils utilisent pour construire et ordonner leurs affaires* » (1984)

Nous chercherons donc à comprendre et observer comment les acteurs interagissent, ce qui en constitue le moteur, quel est le **processus** à l'œuvre dans les pratiques participatives en situation de travail et en quoi cela participe à l'apprentissage du métier et la construction d'un acteur qui naît statutairement « *cadre de santé formateur* » avant que d'exister comme tel, qui en serait le **produit**.

Notre démarche peut être qualifiée de qualitative, compréhensive et participative.

3.2. Posture de recherche

3.2.1. Une dynamique d'ajustement postural

Pour De Gaulejac (2007), il est couramment admis dans les sciences de l'homme que le chercheur est dans son objet et que l'objet est pour une part inscrit dans la vie du chercheur.

« *Il devient donc un « autobiographe malgré lui » dans la mesure où les éléments de son histoire se retrouvent de différentes façons et à des degrés divers dans sa production intellectuelle.* »

(De Gaulejac, Hanique, & Roche, 2007)

Cette tension entre l'implication, l'engagement du praticien-chercheur et son travail de distanciation constitue une épreuve d'intersubjectivité.

Praticien chercheur en formation des adultes, je suis régulièrement et depuis plusieurs années, conduit à animer des formations de formateurs et à travailler avec des équipes pédagogiques, notamment des cadres de santé formateurs. J'ai moi-même développé ma professionnalité de formateur et de praticien-chercheur en situation de travail de manière à la fois autodirigée et en situation de formation supérieure (Master, Doctorat).

La formation des formateurs, les questions pédagogiques conduisant à une réflexion sur l'exercice du métier, à l'élaboration de dispositifs pédagogiques, à l'utilisation et l'innovation

en matière de méthodes pédagogiques ou d'activités évaluatives occupent une place essentielle dans mon activité professionnelle.

Par ailleurs, j'interviens auprès des cadres de santé formateurs sous forme d'animation de groupes d'analyse des pratiques professionnelles, de groupes de travail collaboratif et de groupes de recherche inscrit dans des démarches dites de recherche-action collaborative, de recherche-participative, de recherche-intervention et de recherche partenariale collaborative (Gillet & Tremblay, 2017).

Si ma fonction me conduit à participer au développement professionnel des cadres de santé formateurs par ces différentes approches, cette participation reste modeste. La posture de praticien-chercheur que je cherche à développer depuis plusieurs années me conduit à interroger de manière compréhensive ce qui constitue pour moi à la fois un champ de pratique et un champ de recherche.

S'interroger sur l'engagement d'autrui, comme objet de recherche, pousse en retour à s'interroger sur son propre engagement professionnel.

Notre engagement professionnel, qui selon De Ketele (2013, p. 11), « *donne sens à notre vie professionnelle au point de marquer notre identité professionnelle et personnelle* », entre en résonance avec celui des professionnels étudiés.

La position première du chercheur, envisagée comme la plus opérante au regard de l'objet étudié, est soumise dans l'approche empirique à des tensions qui vont la faire osciller ou la pousser vers d'autres positions. Ces oscillations, l'observation qui en est faite et leur gestion constituent une dynamique d'ajustement permanente.

3.2.2. Des transactions de reconnaissance entre chercheur et cadres de santé formateurs

Notre posture dans cette démarche de recherche qui peut être considérée comme ouverte, empreinte d'empathie et de bienveillance inconditionnelle au sens de Rogers (1961), va chercher à produire des *transactions de reconnaissance* fondées, selon Barbier (2011, p. 126) sur une attribution réciproque de valeur. Notre méthodologie va définir un espace d'activité de recherche dans lequel les personnes participantes à celle-ci ne sont pas considérés comme des objets d'observation mais des sujets, des interactants, engagés dans une démarche de compréhension.

Notre éthique de la recherche, respectueuse des différences et notre approche méthodologique consistent à intégrer cette question de l'engagement des participants, des modalités d'engagement, des négociations poussant à l'action et dans le même temps de notre présence dans les modalités de recueil de données.

Par ailleurs, nous souhaitons conserver une posture de « *sérendipité* » pour ouvrir une porte vers l'inattendu.

Nous avons pour cela choisi de solliciter nos participants pour qu'ils enregistrent eux-mêmes des séquences d'activité professionnelles.

Nous leur avons prêté le matériel nécessaire pour qu'ils puissent filmer les séquences qu'ils allaient choisir. Le choix des situations à filmer s'est posé directement dans le questionnaire des participants. Question à laquelle nous avons choisi de répondre de manière relativement imprécise, sous la forme de « *situations d'activité professionnelle où l'on peut vous voir en interaction avec vos collègues de travail* » « *des situations qui peuvent nous renseigner sur l'apprentissage du métier en situation de travail* ».

Cette formulation relativement vague devait pousser les participants à choisir eux-mêmes les situations, à en discuter entre eux et débiter un raisonnement sur « *quelles sont ces situations d'activité professionnelle dans lesquelles s'opèrent un apprentissage du métier ?* ».

Ce choix méthodologique cherche à produire un engagement des participants dans la recherche. Leur laissant volontairement une place à prendre dans le débat. Dans le même temps, notre démarche comporte un biais, car elle laisse place aux mouvements de leadership potentiellement présents dans tout groupe de professionnels. Par ailleurs, ces mouvements qui peuvent conduire à instaurer un certain contrôle sur notre action ou une certaine limite, sont aussi révélateurs du fonctionnement relationnel du groupe observé.

Ils pouvaient alors choisir d'enregistrer une séquence d'activité et ne pas la montrer, voire l'effacer après enregistrement. Ils pouvaient échanger hors de ma présence sur le choix d'une séquence, choisir de filmer, décider qui s'occupe de placer la caméra, où, avec quel plan, quel cadrage au sens vidéographique.

Cette notion de cadrage de la scène filmée est, pour nous, analogue à la question des activités de cadrage de l'activité professionnelle. C'est pourquoi le choix effectué par les participants est intéressant à questionner.

Ce travail d'explicitation s'effectuera dans le cadre des entretiens de groupe.

Notre posture vise donc à produire un engagement des participants dans le travail de recherche, dans le travail d'étude de notre objet de recherche.

Cet engagement des acteurs n'est possible qu'à condition d'établir une relation de confiance faite de respect mutuel, de reconnaissance réciproque, « *d'attribution réciproque de valeur* ». La dynamique relationnelle qui va s'instaurer entre les participants à la recherche et le chercheur constitue un élément moteur de la démarche pour produire des données à analyser sur une période de trois à quatre années.

3.2.3. La présence du chercheur

La question de la présence du chercheur au cours des séquences d'activité professionnelle se pose également. Être présent en situation pour filmer les participants dans le cadre de séquences d'activités professionnelles est une option que nous avons rejetée. Notre présence physique dans la salle, derrière la caméra aurait supposé que nous choisissons nous même de cadrer, de zoomer, de déplacer le plan d'enregistrement. Ce qui aurait privé les participants de ce choix. Notre présence aurait participé aux interactions en cours et par conséquent les auraient modifiées au point de risquer d'obtenir, de toute bonne foi, ce que les participants croient que j'attends.

Ma présence est alors moindre quand je sollicite les participants pour gérer eux-mêmes les modalités de l'enregistrement.

Les modalités sont aussi de l'ordre des manquements. Les participants ont, par exemple, rapporté des situations où l'enregistrement n'a pas fonctionné, faute d'une batterie déchargée ou d'une carte mémoire pleine. Ces manquements sont utiles à l'échange. Ils alimentent nos échanges sur le choix de la scène qui avait été effectué, sur la séquence d'activité elle-même et sur leur engagement dans la procédure de saisie des données.

Notre but est de créer des interactions, des échanges autour des activités, des situations professionnelles et de leurs pratiques participatives. Notre méthode est censée produire ce type d'effets.

Les participants à la recherche ont accepté de choisir et d'enregistrer eux-mêmes des séquences d'activité professionnelle en situation de travail, d'utiliser le matériel fourni et même d'utiliser leur propre matériel (Smartphone). Ils ont accepté que nous puissions visionner ensemble les séquences filmées en situation d'entretien de groupe et que je puisse conserver ces enregistrements comme données utiles à l'exploration de mon objet de recherche. Le matériau obtenu est alors très riche et pourra faire l'objet de multiples analyses au-delà de la recherche en cours.

3.2.4. Méthodologie de la recherche

3.2.4.1. Choix et accès au terrain de l'étude

Pour cette recherche, nous avons pris soin de solliciter une équipe pédagogique auprès de laquelle nous ne sommes jamais intervenus comme formateur afin que la position de chercheur soit la plus facilement identifiable par les acteurs et par nous-même.

Nous avons souhaité choisir une équipe pédagogique composée approximativement d'une vingtaine de formateurs afin de faciliter les échanges et le recueil de données et située géographiquement relativement proche pour faciliter les déplacements *in situ*.

La dernière condition retenue, consistait à obtenir l'accord de la part de la direction de l'institut de formation et de l'équipe pour accepter de s'engager à participer à une recherche sur une durée de trois à quatre années.

Nous avons rencontré deux IFSI correspondant aux critères ci-dessus et retenu l'un des deux à l'issue d'entretiens exploratoires avec les directrices concernées et quelques formateurs issus des mêmes établissements.

Les deux critères déterminants, ont été l'intérêt porté par la direction à la recherche et l'acceptation d'un engagement à participer à cette recherche sur une période relativement longue.

Cet intérêt porté à la recherche en sciences humaines et sociales nous a semblé déterminant pour obtenir une mobilisation de l'équipe pédagogique et un accès facilité au terrain. En effet, l'engagement demandé consistait en une participation active à la recherche en filmant eux-

mêmes des séquences d'activité professionnelles, en participant aux entretiens de groupe et en acceptant de participer aux entretiens individuels.

Le choix de participer de manière plus ou moins approfondie a été laissé aux formateurs. Ceux-ci se sont déterminés en fonction de leur intérêt personnel pour la recherche. Une partie de l'équipe pédagogique, soit huit formateurs, a souhaité participer aux entretiens de groupe, les autres ont tous accepté les entretiens individuels.

Par ailleurs, deux formatrices, que nous nommerons Adèle et Annie, se sont volontairement positionnées comme **personnes relais** au sein de l'établissement. Leur fonction consistait à réserver et mettre à disposition le matériel vidéo, rappeler les dates de rencontres aux participants des entretiens de groupe et servir de contact en cas de changement de planning par exemple.

Cette fonction s'est avérée importante pour maintenir un niveau d'engagement suffisant dans le temps afin de mener à bien ce type de démarche.

Un planning a été fixé et actualisé au fur et à mesure de l'évolution de la recherche. L'accès a été facilité par la direction de l'institut, la mobilisation des formatrices relais et l'intérêt porté par l'ensemble des formateurs aux questions de recherche en général et particulièrement à la question de l'apprentissage de leur métier en situation de travail.

3.2.4.2. Déroulement chronologique de la recherche

La recherche s'est déroulée en quatre étapes, d'octobre 2013, pour la phase exploratoire, à décembre 2018.

1. La phase exploratoire, 2013, constituée de six entretiens individuels de type semi-directif, ont permis de faire émerger des éléments d'étonnements constitutifs des premiers développant de l'objet de recherche.

2. La phase de sélection du terrain de recherche, juillet 2014, constituée de deux rencontres sur site, la première dans un IFSI de la région de Normandie, la seconde dans un IFSI de la région Ile-de-France. Ces rencontres ont consisté en un entretien avec la directrice et un ou plusieurs formateurs de l'institut de formation. Il s'agissait de mesurer les possibilités de collaboration et le niveau d'engagement des partenaires de la recherche. Cette phase nous a conduit à retenir un des deux IFSI en raison de leur intérêt pour la recherche en sciences

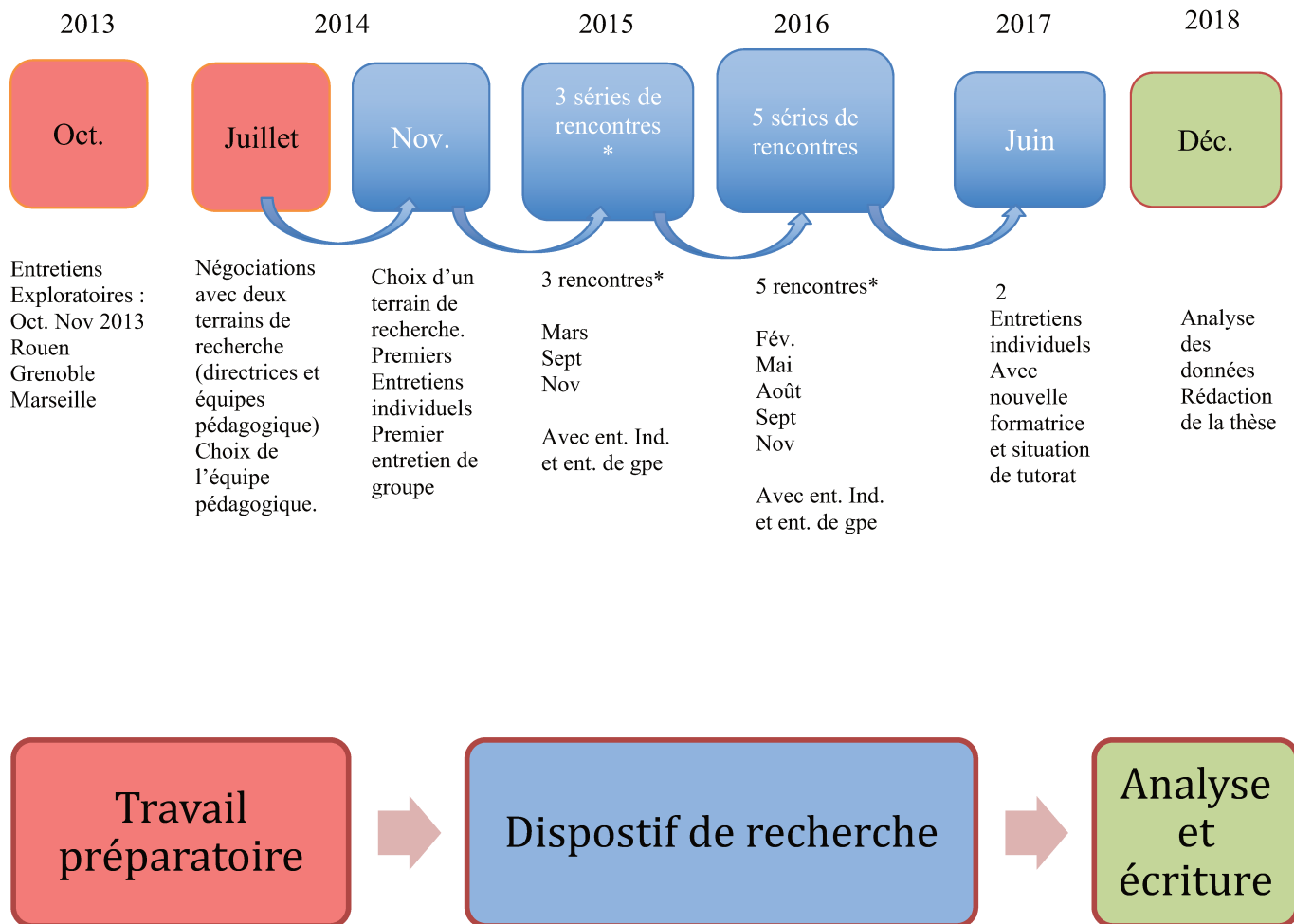
humaines et sociales et leur accord pour participer à notre recherche sur une durée de trois à quatre années.

3. La troisième phase qui débute en novembre 2014, correspond au début du travail de collecte des données sous la forme d'entretiens individuels semi-directif et d'entretien de groupe. Le premier des entretiens de groupe supposait qu'une séquence d'activité professionnelle fût préalablement enregistrée par les formateurs sans ma présence. Ce premier enregistrement a eu lieu en septembre 2014. La troisième phase va se déployer ensuite jusqu'en juin 2017.

En 2015 et 2016, nous allons suivre le même schéma de rencontre. Chaque journée sur site va être composée d'un entretien de groupe, pendant une demi-journée, et d'entretiens individuels. En 2017, nous avons uniquement rajouté deux entretiens individuels et recueilli l'enregistrement d'un échange entre une nouvelle formatrice et sa tutrice.

4. La quatrième phase, de septembre 2017 à décembre 2018, correspond à l'analyse des données, la formalisation des résultats et la rédaction de la thèse.

Figure 1: Ligne du temps



- * Une « série de rencontres » correspond à un ensemble constitué d'entretiens individuels et d'un entretien de groupe réparti sur une journée.

3.2.4.3. Création d'un corpus

Le choix et les modalités d'accès au terrain vont avoir un rôle important dans la création du corpus.

- Choix des personnes concernées par l'étude et obtention de leur accord pour participer et être enregistrées (voir présentation de la cohorte et tableau ci-après)
- Choix des séquences d'activité professionnelle à enregistrer, parmi les multiples événements qui se déroulent sur le terrain. Ce choix a été orienté par les échanges autour de notre objet de recherche et par les choix que les formateurs eux-mêmes vont opérer en situation
- Choix de la forme « entretien de groupe » pour chercher à recueillir un corpus d'explicitation
- Choix de la forme entretien semi-directif pour chercher à saisir les parcours individuels et le travail d'apprentissage effectué par chaque acteur
- Une recherche de compréhension des activités, de leur représentativité, de leur sens dans le contexte et selon leurs interrelations, de leur structuration, de leur durée, de leurs cadres de participation pourra alors s'effectuer. Cette démarche de compréhension est essentielle pour ajuster le choix des activités qui seront enregistrées

Type de matériau	Nombre	Format	Durée	Verbatim
Séquence d'activité professionnelle	7	Vidéo	10H30	67 pages
Entretien de groupe	7	Vidéo	13H00	30 pages
Entretien individuel	21	Audio	16H00	261 pages

Tableau 1 : Corpus

Les verbatim sont mis en annexe ainsi que les fichiers audio et vidéo.

3.2.4.4. La cohorte de formateurs

La cohorte de formateurs participant à l'étude a été formée à partir de trois critères :

1. Occuper un poste de cadre de santé formateur ou de faisant de fonction de cadre de santé formateur
2. Occuper ce poste au sein de l'IFSI préalablement choisi
3. Être volontaire pour participer à l'étude

La cohorte (voir tableau ci-dessous et tableau détaillé en annexe) se compose de 22 formateurs ayant une expérience dans la fonction variant de 3 mois à 25 ans dont 80% de femmes et 20% d'hommes.

88% ont suivi une formation au sein d'un IFCS. Les 20% restant sont infirmiers faisant fonction et sont formateurs au sein de la formation des aides-soignants.

47,50% ont eu une expérience de cadre de santé manager avant d'intégrer l'IFSI.

50% ont eu une expérience de formateur dans un autre IFSI.

64 % des formateurs de cet établissement ont accepté un entretien individuel. Les autres formateurs n'ont pas refusé l'entretien mais n'ont pas pu le programmer au cours de l'un de nos passages dans l'établissement.

41% ont participé au moins à un des entretiens de groupe.

Tous les formateurs ont participé à l'enregistrement de la première séquence d'activité professionnelle, où il s'agissait d'une réunion d'équipe. Deux formateurs ont accepté d'être enregistrés en situation de sous-groupes de travail sans pour autant participer aux entretiens de groupe associés à ces séquences.

	Prénom	Genre	Années d'ancienneté	Formation IFCS	Expérience cadre manager	Expérience Formateur	Entretien ind	Entretien gpe
	Amélie	Femme	1 an	non	oui FF	non	oui	non
2	Adèle	Femme	24 ans	oui	non	oui	oui	oui
3	Annie	Femme	3 ans	oui	oui	oui	oui	oui
4	Aude	Femme	10 ans	oui	oui	oui	oui	oui
5	Caroline	Femme		oui			non	non
6	Claire	Femme	21 ans	oui	non	oui	oui	non
7	Camille	Femme	14 ans	oui	oui	oui	oui	non
8	Catherine	Femme		oui			non	non
9	Eve	Femme	8 ans	oui	non	oui	oui	oui
10	Gaëlle	Femme	3 mois	oui	oui	non	oui	non
11	Gwladys	Femme		oui			non	non
12	Ida	Femme	1 an	non	non	non	oui	oui
13	Jeanne	Femme		oui			non	non
14	Maud	Femme	2 ans	oui	non	non	oui	oui
15	Nathalie	Femme		oui			non	non
16	Paule	Femme	25 ans	oui	oui	non	oui	oui
17	Patricia	Femme	5 ans	oui	oui	non	oui	non
18	Henry	Homme	2 ans	oui	oui	non	non	non
19	Rachelle	Femme	3 mois	oui	oui	non	non	non
20	Sébastien	Homme	3 ans	oui	non	oui 2 ans FF	oui	oui
21	Thibaut	Homme	8 ans	oui	non	oui	oui	oui
22	Viviane	Femme		oui			non	non
	20F/5H		3 mois à 25 ans	22 sur 25	9 sur 19	taux de participation	64%	41%
	80% de F			88%	47,50%	hors phase exploratoire	14 sur 22	9 sur 22
	20% d'H							

Tableau 2 : Profil de la cohorte des 22 formateurs

3.2.4.5. Méthode de recherche

Le protocole de recueil de données, développé sur quatre années, mobilise une équipe pédagogique composée d'une vingtaine de cadres de santé formateurs et s'articule autour :

- D'enregistrements vidéo en situation de travail (Lallier, 2009)
- D'entretiens de groupe (Guillemette, Luckerhoff, & Baribeau, 2010)

- D'entretiens semi-directifs orientés vers l'explicitation de leur parcours de professionnalisation, de leur vécu relatif à l'émergence de leur professionnalité (Jorro & De Ketele, 2011)

3.2.4.5.1. Les enregistrements en situation de travail

Nous avons obtenu 7 séquences d'activités professionnelles filmées en contexte de travail. L'enregistrement d'activités professionnelles en situation de travail s'apparente à une recherche de traces d'activité, objet d'analyse. Nous cherchons à *voir* les formateurs en situation de travail. Cette vision est d'abord celle des formateurs. Elle va également correspondre à ce qu'ils souhaitent en montrer. La *vision* du chercheur interviendra ultérieurement dans le cadre d'un deuxième niveau d'analyse.

Les formateurs volontaires pour participer à cette recherche ont été sollicités pour enregistrer eux-mêmes, sans la présence du chercheur, des séquences d'activités professionnelles qui seront un support d'analyse et d'aide à l'explicitation des pratiques participatives et interactives sur le lieu de travail dans le cadre des entretiens de groupe.

La lecture des enregistrements de séquences d'activités professionnelles se fera en deux temps. Dans un premier temps, en présence des formateurs dans le cadre des entretiens de groupe. Dans un second temps, dans le cadre du travail d'analyse des données où nous croisons l'observation de ces séquences et l'observation des interactions effectuées dans le cadre des entretiens de groupe.

Pour effectuer ces enregistrements, nous mettons à disposition des membres de l'équipe pédagogique, le matériel vidéo nécessaire et laissons les formateurs choisir les séquences qu'ils ont pu enregistrer et qu'ils ont estimé pertinentes au regard de notre objet.

Une réflexion sur l'articulation mutuellement configurante entre le recueil de données sous forme d'activités filmées en situation de travail et les exigences de l'analyse en entretiens de groupe sera alors effectuée.

3.2.4.5.2. Lancement de la démarche de recherche.

La première situation de travail filmée, rapportée par le groupe, a été une situation de réunion d'équipe pédagogique. L'objet de celle-ci consistait pour le sous-groupe de travail

nommé « raisonnement clinique » à communiquer à l'ensemble des formateurs l'évolution de leur réflexion et de leur recherche dans le domaine de la formation des étudiants au raisonnement clinique.

Cette première situation choisie, par les formateurs, nous a interpellé dans un premier temps, sur deux points :

- Le choix de la situation de travail enregistrée
- Ce qui se passe dans cette situation : Que font les formateurs ? Quelle est leur activité dans cette situation ? Comment fonctionne le groupe ? Quelles sont les positions de chaque acteur ? Comment interagissent-ils ?

Cette première situation de travail permettait d'éclairer le contexte d'exercice professionnel, le contexte interactionnel et notamment de mettre en évidence un élément déterminant dans ce contexte : le fonctionnement par sous-groupes de travail et les temps de communication, les interfaces, entre sous-groupes de travail et réunion pédagogique.

Cette première situation d'activité professionnelle va donc lancer la recherche.

Nous considérons le choix des situations apportées par les participants comme porteur de sens, même si celui-ci nous échappe dans un premier temps. Et nous respectons ce choix en y accordant le plus grand intérêt. La première situation enregistrée par les formateurs va permettre d'échanger sur « ce que le chercheur attend » « ce que les formateurs en ont compris » « ce qui est techniquement réalisable » « sur ce qui a été empêché » « ce qui aurait été intéressant d'enregistrer (propos des formateurs en séance d'entretien de groupe) ».

Nous pouvons déjà observer une forme de constellation de sous-groupes gravissant autour de la « réunion d'équipe pédagogique » et rapprocher le fonctionnement du groupe observé des caractéristiques des communautés de pratiques tel que défini par Wenger (2005)

En effet, pour Wenger, une communauté de pratique se définit comme : « *A community of practice is a group of people who share a concern or a passion for something they do, and*

learn how to do it better as they interact regularly.” (1999)²³ Cette définition, très large, reflète la nature fondamentalement sociale de l'apprentissage humain.

Par ailleurs, une communauté de pratique est définie par les caractéristiques suivantes :

Le domaine (*The domain*) : les membres sont réunis par un besoin d'apprentissage qu'ils partagent (que ce partage d'apprentissage soit explicite ou non)

La communauté (*The community*) : leur apprentissage collectif devient un lien entre eux au fil du temps.

La pratique (*The practice*) : leurs interactions produisent des ressources qui affectent leur pratique (qu'ils engagent dans la pratique ensemble ou séparément).

Une pratique selon Wenger est toujours une pratique sociale qui regroupe à la fois l'explicite et le tacite, le « dit » et le « non-dit », le langage, les outils, les documents, les images, les symboles, les rôles prédéfinis, les procédures.

La pratique inclut toutes les relations implicites, les conventions tacites, le langage secret, les procédés empiriques non-révélés, les intuitions...en somme toutes les compréhensions consubstantielles à l'activité même.

Les situations d'activités professionnelles suivantes étaient des temps de travail en sous-groupes. Le sous-groupe « simulation » et le sous-groupe « raisonnement clinique ». Les formateurs ont donc enregistré des séquences de sous-groupes de travail. Chaque séquence vidéo dure environ une heure et trente minutes.

Cette forme d'organisation de l'équipe pédagogique en sous-groupes de travail est un élément important dans ce contexte. Il semble constituer un élément organisateur et structurant du dispositif organisationnel. Cette structure organisationnelle semble constituer une **constellation de communautés de pratique**. Nous pourrions analyser les relations de frontières entre les différentes communautés composant la constellation et la fonction de courtage développée par Wenger (2005, p. 118)

²³ « Une communauté de pratique est un groupe de personnes qui partagent une préoccupation ou une passion pour quelque chose qu'ils font, et apprennent comment le faire mieux car ils interagissent régulièrement. Traduction libre »

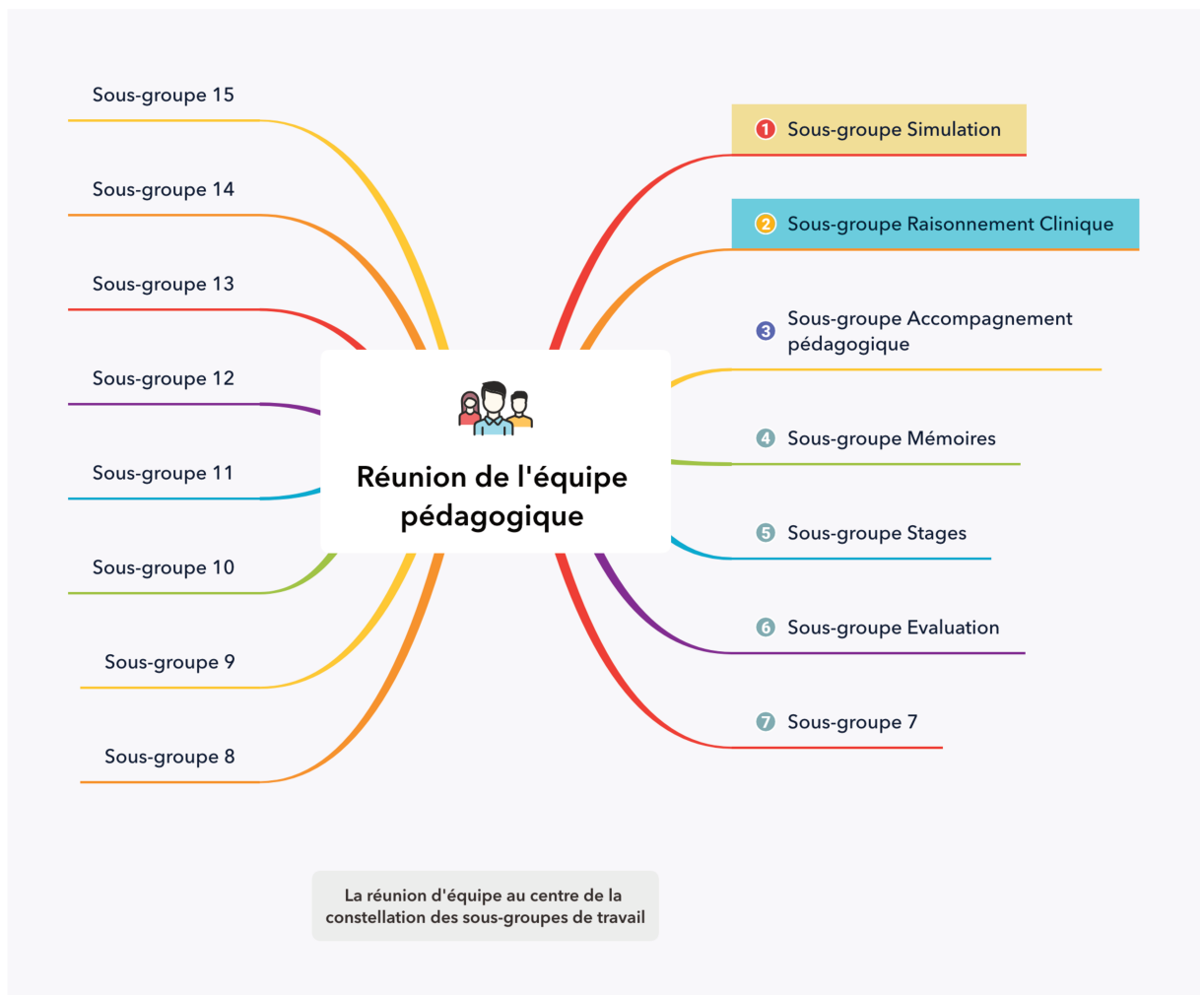


Figure 2 : La réunion d'équipe

Il existe 15 sous-groupes de travail au sein de l'IFSI.

Chaque groupe se réunit à une fréquence différente. Pour exemple, le groupe « simulation » se réunit une fois par mois.

Une règle implicite gère ce dispositif. Chaque formateur de l'équipe est supposé faire partie d'au moins un sous-groupe de travail. Une liste de la composition des sous-groupes est affichée de sorte à ce que la répartition des formateurs pousse à ce qu'aucun formateur ne se trouve exclu d'un groupe. La règle de répartition ne rend pas compte du travail qui s'y effectue bien qu'elle pousse également implicitement à ce que chaque groupe fasse part de l'évolution de ces travaux à l'ensemble de la communauté.

Le fruit du travail de chaque groupe est alors censé participer à l'évolution de l'ensemble et de chaque formateur. Il est donc porteur d'une intention d'apprentissage à la fois collectif et individuel.

Ces séquences d'activités en situation professionnelle serviront de support aux entretiens de groupe.

Au regard de notre hypothèse générale, nous nous intéresserons particulièrement aux procédés interactionnels par lesquels en même temps que s'élaborent collectivement des significations par la mobilisation de cadres institutionnels, sociaux ou pédagogiques les acteurs se transforment et complexifient leur compréhension des situations professionnelles.

Nous observerons la manière dont s'établissent les liaisons, les interactions entre les sous-groupes de travail, fonctionnant comme des communautés de pratique, et les relations entre les différentes communautés de pratiques composant une constellation de communautés en interaction.

3.2.4.5.2.1. Le corpus obtenu

Le corpus obtenu est composé de 7 séquences d'activité filmées en situation professionnelle, ce qui représente 10h30 d'enregistrement vidéo.

Une séance de travail en sous-groupe a été retranscrite afin d'analyser finement les interactions. Le verbatim représente 60 pages (voir annexes). Celui-ci intègre la retranscription intégrale des propos tenus par les participants et quelques images (copies d'écran) extraites du fichiers vidéo et significatives des gestes d'engagement ou des interactions à l'œuvre.

7 séquences d'activité professionnelle	Vidéo	Audio	Verbatim
Réunion d'équipe	1h16		
Groupe simulation 1	1h32		60 pages
Groupe simulation 2	1h04		
Atelier de simulation	2h10		
Groupe Raisonnement Clinique 1	1h00		
Groupe Raisonnement Clinique 2	1h30		
Entretien Gaëlle et sa tutrice		2h00	7 pages
	8h30	2h00	
Total =	10h30		67 pages

3.2.4.5.3. Les entretiens de groupe

Nous avons mené 7 séances d'entretien de groupe. Chaque séquence est visionnée en groupe de volontaires, sous forme d'entretiens de groupe. Les entretiens de groupe, constituent une phase d'interactions entre pairs afin d'observer les *mécanismes* des interactions à l'œuvre. L'hypothèse est que ce soit hors de ces temps d'entretien de groupe ou pendant, le jeu des interactions est toujours à l'œuvre et peut donc s'observer à cette occasion.

Nous avons retenu l'appellation « entretien de groupe » plutôt que *focus group*, groupe de discussion, entrevue de groupe, groupe focalisé ou encore entretien collectif au regard du travail de consensus effectué par l'Association pour la recherche qualitative (ARQ) (Guillemette, Luckerhoff, & Baribeau, 2010, p. 2).

Le consensus issu des colloques organisés par l'ARQ en 2010 nous semble important pour faciliter les recherches bibliographiques à venir et s'accorder entre chercheurs pour faciliter le débat sur ces questions méthodologiques.

Nous retiendrons cette proposition, même si le même terme peut désigner des dispositifs comportant des finalités et des approches épistémiques variées.

Le terme de *focus groups* aurait aussi pu être retenu. Il fait partie des synonymes reconnus. Et la définition qu'en donne Kitzinger convient à notre approche.

« Les focus groups sont des discussions de groupe ouvertes, organisées dans le but de cerner un sujet ou une série de questions pertinentes pour une recherche. Le principe essentiel consiste en ce que le chercheur utilise explicitement l'interaction entre les participants, à la fois comme moyen de recueil de données et comme point de focalisation dans l'analyse (Kitzinger, 1994a). » (Kitzinger, Marková, & Kalampalikis, 2004)

Les entretiens de groupe cherchent à rendre explicite ce qui se joue dans les séquences d'activités professionnelles. Ils constituent une activité dialogique nouvelle de réflexion sur les pratiques participatives sur le lieu de travail et leur fonction d'apprentissage. Ils constituent également une source d'observation des interactions en cours au sein de ce groupe professionnel.

Au cours de la séance, le groupe de participant est disposé autour d'une table en rectangle dont une face est réservée à la projection de la vidéo. La séquence est enregistrée à la fois en vidéo et en audio.

Nous allons participer, comme chercheur, à la séance en incitant les participants à réagir à la scène qui va être visionnée.

La séquence de travail en sous-groupe enregistrée en vidéo et projetée va être arrêtée à certains moments par le chercheur ou à la demande d'un ou des participants. Le principe n'est pas de se situer comme spectateur d'un film de distraction mais comme un participant devant expliciter ce qui s'est passé dans cette scène ou ce qui le questionne à la vue de la séquence.

La séance va durer deux heures et s'articule autour de 6 étapes :

1. Introduction :
 - a. Explicitation de la démarche de recherche engagée.
 - b. Précisions des modalités de fonctionnement de l'entretien de groupe
 - c. Accords de confidentialité et d'acceptation d'être enregistré
 - d. Explicitation des attentes du chercheur et de la participation attendue des membres du groupe
2. Engagement de l'interaction par une question ouverte et premières explicitations de la part des membres du groupe
3. Début du visionnage de la séquence filmée. Les membres du groupe étant observés par le chercheur. Cette étape est relativement courte. Pas plus de trois à cinq minutes. Sa durée est liée aux événements observables sur la vidéo projetée et aux réactions des membres de l'entretien de groupe.
4. **Arrêt sur image, questionnement, explicitation, échanges entre les formateurs avec participation active du chercheur. Phase considérée comme la plus pertinente au regard de notre objet.**
5. Retour au visionnage de la séquence filmée et reconduction de la phase 3 et 4
6. Clôture de la séance, remerciements

Nous avons créé des groupes de huit formateurs au maximum afin de faciliter les interactions. Ces séances d'entretiens de groupe font également l'objet d'un enregistrement audio et vidéo afin de participer à la constitution de notre corpus. La configuration du groupe a légèrement varié au cours de la recherche. Quatre formateurs ont cependant participé à l'ensemble des

rencontres collectives de 2014 à 2017. Ceux-ci ont été particulièrement intéressés par le travail d'analyse des situations qu'ils avaient eux-mêmes enregistrées.

Le processus d'engagement collectif favorisant l'apprentissage du métier en situation de travail et les transactions de reconnaissance à l'œuvre sont supposés être observables à la fois dans les séquences enregistrées en situation de travail et dans les séances d'entretien de groupe.

Nous pouvons considérer que les séances d'entretien de groupe révèlent l'implicite social de la communauté.

« Pour Goffman, l'intelligibilité des conduites et leur reconduction se fonde sur la confiance dans les autres membres de la société censés partager les mêmes convictions et les mêmes modes d'emploi à propos des principes qui commandent l'action. Cette trame de confiance alimente les activités pratiques des individus. La vie sociale repose sur une somme infinie d'« éléments tenus pour acquis » (taken for granted) construisant la normalité des circonstances. » (Le Breton, 2012, p. 153)

Les séquences d'activité professionnelle en situation de travail et les situations d'entretien de groupe constituent dès lors une articulation mutuellement configurante.

Au cours des séances d'entretien de groupe, le chercheur observera les formateurs participants dans leur activité de visionnage des séquences filmées, observera leurs interactions et leur discours, facilitera leurs explicitations relatives aux situations observées par un contrôle de ses modes d'interventions identiques en cela à ceux mobilisés en entretien individuel. Le chercheur produira des arrêts sur image pour provoquer ce travail d'explicitation et d'interaction, ne laissant pas les participants s'installer dans une position de spectateur.

3.2.4.5.3.1. Le corpus obtenu

Le corpus obtenu est constitué de 7 séances d'entretien de groupe filmées et enregistrées, représentant 11h30 de fichiers vidéo et 13h00 d'enregistrement audio (voir annexe).

7 Entretiens de groupe	Vidéo	Audio
Entretien de Groupe 1	2h06	2h06
Entretien de Groupe 2	1h50	1h50
Entretien de Groupe 3	2h12	2h12
Entretien de Groupe 4	2h05	2h38
Entretien de groupe 5	1h30	1h30
Entretien de groupe 6	1h05	1h05
Entretien de groupe 7		1h32
Total =	11h30	13h00

3.2.4.5.4. Les entretiens individuels semi-directifs

Nous avons mené 14 entretiens individuels semi-directifs sans compter les 7 entretiens effectués pendant la phase exploratoire. Les entretiens individuels semi-directifs permettent à chaque formateur d'évoquer son parcours, son projet, les sources d'apprentissage qu'il utilise et son éthos professionnel. Il s'agit pour nous d'entretiens de recherche centrés sur le sujet et son discours. Le chercheur adopte alors une posture semi-directive voire non directive, décrite par Demazière et Dubar comme : « *Est (plus ou moins) non directif un entretien (plus ou moins) centré sur le sujet, c'est à dire destiné à faciliter l'expression libre et argumentée de sa « logique » ou de sa manière de « construire sa situation », de reconstruire ses expériences passées et d'anticiper ses avènements possibles.* » (2009)

Le recueil des propos tenus fait l'objet d'un enregistrement audio, participant à la constitution du corpus, dans le respect d'un cadre éthique, déontologique et contractuel.

La contrainte méthodologique que nous allons chercher à déjouer consistera à contourner les généralisations, commentaires et jugements de tout ordre afin de faciliter l'émergence des éléments liés au parcours du cadre de santé formateur et à son apprentissage du métier.

Nos hypothèses détaillées consistent à penser que :

1/ Les pratiques participatives en situation de travail modifient les cadres de l'expérience des formateurs et de ce fait leurs représentations du métier et leur positionnement professionnel

2/ La perception de l'environnement d'apprentissage des acteurs, alors modifiée, facilite la transformation des pratiques des acteurs.

Nous pourrions, à partir de l'analyse des verbatim issus des entretiens individuels, tenter de les vérifier.

Nous adopterons une posture compréhensive d'écoute conduisant à dégager les significations produites pendant l'entretien au moyen d'un travail d'analyse.

3.2.4.5.5. Stratégie d'entretien

3.2.4.5.5.1. Un contrat de communication

Le but est d'établir une relation de confiance, condition indispensable pour accéder à un travail authentique d'échange et d'explicitation.

Ce contrat de communication est déjà présent dans la préparation des rencontres par le choix de présenter le sens de la démarche, les modalités (entretien semi-directif d'environ 30 mn), le respect des règles de confidentialité et le principe du volontariat.

Ces éléments et règles de confidentialité sont systématiquement repris en début d'entretien pour établir une relation de confiance.

Nous cherchons également à obtenir un niveau d'authenticité suffisant en nous appuyant sur les concepts et principes Rogériens de congruence, de bienveillance, d'accueil inconditionnel de l'autre et d'empathie (Rogers, 1961).

3.2.4.5.5.2. L'espace de la rencontre

Les entretiens se déroulent dans le bureau du formateur. Nous avons co-programmé l'entretien et le formateur a veillé à ne pas être dérangé pendant les 30 à 40 minutes d'échange. Le formateur est seul dans son bureau, constituant son univers quotidien de travail. Celui-ci correspond à un cadre de travail à la fois investi par des choix institutionnels – le nombre de formateur par bureau, le matériel mis à disposition – et par des choix personnels – le formateur exposant des photos de famille ou des objets de travail personnels : téléphone ou ordinateur privés par exemple.

Le formateur occupe son fauteuil de bureau, le chercheur une chaise située de l'autre côté de celui-ci. La configuration professionnelle nous a paru intéressante à conserver pour observer le formateur dans son milieu de travail. Le lieu et sa configuration participe d'un potentiel

environnement d'apprentissage. Il peut être analysé comme porteur des configurations interactionnelles habitées par les acteurs. Le jeu de l'ouverture et de la fermeture de la porte, les échanges d'un bureau à l'autre, portes ouvertes, les demandes à la cantonade sur le pas de la porte etc... La proximité des bureaux des différents formateurs et le fait d'être situés au même étage facilitent les interactions selon les propos des formateurs.

3.2.4.5.5.3. Le guide d'entretien

Nos entretiens se sont articulés autour

- Du parcours suivi par le cadre de santé formateur depuis ce qui a précédé sa venue et son recrutement au sein de l'IFSI, puis de sa formation à l'IFCS, les débuts de sa prise de fonction. Nous proposons au formateur de suivre ce fil rouge : la **temporalité**. Nous débutons l'entretien, après la présentation des modalités de l'entretien (sa durée, le fait d'enregistrer...) et des règles de confidentialités par une question ouverte : « *Pouvez-vous, si vous l'acceptez, me décrire votre parcours professionnel avant de venir à l'IFSI ? Comment vous êtes arrivé ici ?* ». Nous nous attacherons à recueillir ce qu'il a identifié comme des moments, espaces et tout ce qui a pu lui servir de sources d'apprentissage.

Cette question ouverte centrée sur le parcours de notre interlocuteur produit des formulations qui vont amorcer le récit d'un parcours professionnel. À l'exemple de Catherine qui débute par « *alors quand je me présente professionnellement je dis que je suis née et j'ai grandi à l'hôpital de P* ». Elle nous parle alors de sa « *naissance* » professionnelle et de son parcours qui la conduira jusqu'à la prise de sa fonction de formateur et l'apprentissage de son métier.

- Il s'agissait ensuite, lorsqu'il a pris son poste de formateur, de chercher à savoir comment il vit le contexte organisationnel ? Comme plutôt compétitif, coopératif, neutre ? Quel *sentiment de sécurité psychologique* s'en dégage (Edmondson, 2004) ? Nous orientons notre écoute vers ce que notre interlocuteur présente comme éléments participant de son *environnement d'apprentissage*. Celui-ci « *désigne l'ensemble des éléments de la situation de formation [nous dirons ici de travail] perçus par l'apprenant comme contribuant à son apprentissage* » (Bourgeois, 2009, p. 507).

Nous cherchons à faciliter l'expression de notre interlocuteur articulée autour de cette évolution temporelle qui l'a conduit dans ce parcours de professionnalisation. Le guide oriente le

déroulement cherchant à laisser la place à l'émergence d'éléments inattendus. Il nous importe de saisir le point de vue du formateur, tout ce qui a pu participer ou participe à son développement professionnel. Il s'agit d'un travail d'écoute et de compréhension soutenu par une posture bienveillante et les modes d'intervention du chercheur en situation d'entretien.

Nos questions ne sont donc pas préparées à l'avance mais nos relances sont imprégnées de notre objet de recherche, de notre démarche compréhensive. Pour exemple, en restant centré sur l'entretien de Catherine, lorsque celle-ci nous dit « *Et alors, ce qui est amusant, ou intéressant, c'est-à-dire que sur l'hosto on m'avait proposé ce poste de cadre-sup. donc peut-être parce qu'ils avaient vu des compétences en moi /, quand j'suis arrivée ici j'ai redémarré de zéro... en fait. Et euh je m'suis sentie vraiment euh. Ouais je repartais de... oui, d'en bas \. Et en plus j'étais la nouvelle... donc du coup j'avais plus ce positionnement que je pouvais avoir sur l'hôpital mais là j'étais là j'écoutais et j'apprenais °en fait°* ». Face à ce type de propos, nous relançons sur ce qu'elle dit apprendre et comment elle gère ou a géré cette difficulté « *repartir d'en bas* ». Quelles ressources a-t-elle mobilisée ou continue-t-elle à mobiliser ? Et lorsqu'elle évoque ses pairs, quelles interactions se développent et surtout comment elles se développent. Nous poussons alors à une description la plus fine possible. Nos modes d'intervention auront alors une grande importance sur la dynamique de l'échange.

3.2.4.5.5.4. Modes d'intervention du chercheur en situation d'entretien

Nous avons mobilisé cinq modes d'intervention constitutifs de notre pratique.

- Le mode explicatif : Celui-ci sera utilisé le moins possible, afin de laisser le plus de place à la parole du sujet interviewé. Il sera utilisé pour introduire l'entretien en présentant la recherche engagée, les règles de confidentialité et pour répondre à une éventuelle question de compréhension.
- Le questionnement : les questions posées serviront à ponctuer l'entretien, à relancer son développement notamment sur des questions en lien avec notre objet de recherche. La forme des questions sera la plus ouverte possible afin de faciliter la prise de parole.

- L'interpellation : il s'agit de reprendre un mot qui vient d'être prononcé par notre interlocuteur pour pousser celui-ci à expliciter.
- La reformulation : il s'agit d'exprimer, sous forme interrogative, avec nos propres mots ce que nous avons cru comprendre.
- La verbalisation : celle-ci consiste à exprimer le ressenti de l'intervieweur non celui de l'interviewé.

L'interpellation, la reformulation et la verbalisation vont nous permettre de faciliter l'explicitation et le développement de la pensée de notre interlocuteur.

Le questionnement ponctue et oriente le déroulement de l'entretien. La modalité explicative situe le cadre de l'interview.

Nous utiliserons aussi des interventions brèves dans la prise de parole de l'autre qui sont généralement qualifiées de « *faux tours de parole* » (Kerbrat-Orecchioni, 1990).

Elles se marquent notamment par les vocalisations à valeur d'écoute (« hum », « ah », etc.), les morphèmes à valeur de confirmation (« oui », d'accord », etc.), les signaux exprimant une rupture de compréhension, une demande de clarification ou de poursuite du discours (« c'est à dire », « alors », etc.) (Bronckart & Bulea, 2006) (Galand & Vanlede, 2004, p. 120)

3.2.4.5.6. Modalités de retranscription

Nous avons retranscrit l'intégralité des entretiens le plus fidèlement possible. C'est pourquoi chaque entretien a été enregistré à l'aide d'un enregistreur numérique. Chaque bande son devenant un fichier de données à exploiter.

Nous restituerons également nos relances parce que nous nous sommes efforcés de considérer l'entretien comme un dialogue. Sans nos multiples relances, qui orientent toujours plus ou moins le discours, l'entretien n'aurait pas été celui-là. Ces questions et relances sont toujours porteuses d'une orientation.

Nous avons souhaité faciliter au maximum l'expression de notre interlocuteur et nous centrer sur ses propos, qu'ils soient explicites ou implicites, mais nous n'avons évidemment pas l'entier contrôle sur ces interactions ni sur notre écoute et diverses résonnances.

3.2.4.5.6.1. Règles de retranscription

Le principe est de tout retranscrire, les mots comme les silences, les rires, le ton.

Chaque ligne est numérotée, nos relances sont identifiées par un MP, les propos du cadre de santé formateur sont identifiés par ses initiales ou son prénom.

Changement de ligne quand on change d'interlocuteur.

Les pauses et leur durée sont notées : Le nombre de point représente la durée plus ou moins importante du temps de pause.

Les syllabes inaudibles ou intranscriptibles sont notées : xx

La diminution du volume de la voix °abc°

L'augmentation du volume de la voix +abc+

La description d'un acte non verbal est mise entre parenthèses (rires)

Pour la retranscription de vidéo : ((commentaires)) ex ((sourit))

3.2.4.5.6.2. Verbatim

Chaque entretien retranscrit dans son intégralité figure en annexe (volume 2) à notre étude.

Par ailleurs, les enregistrements audio et vidéo sont également conservés et annexés.

3.2.4.5.6.3. Le corpus obtenu

Le corpus obtenu est constitué de 21 entretiens enregistrés et retranscrits dans leur intégralité. Ce qui représente 261 pages de verbatim.

21 Entretiens individuels	audio	Verbatim nbre de pages
Entretien cadre de santé formateur Grenoble	18'	11
Entretien cadre de santé formateur Marseille	35'	8
Entretien cadre de santé formateur P	24'	6
Entretien DI de l'IFSI P	60'	24
Entretien Di de D	37'	Non transcrit
Entretien cadre de santé formateur Annie	26'	7
Entretien cadre de santé formateur Cécile	27'	6
Entretien cadre de santé formateur Maria	30'	7
Entretien cadre de santé formateur Eve	1h16	19
Entretien cadre de santé formateur Anne	40'	15
Entretien cadre de santé formateur Christine	46'	14
Entretien cadre de santé formateur Stéphane	50'	16
Entretien cadre de santé formateur Anne G	45'	14
Entretien cadre de santé formateur Pascale MS	46'	15
Entretien cadre de santé formateur Thomas	1h14	41
Entretien cadre de santé formateur Christine	35'	14
Entretien cadre de santé formateur Isabelle	52'	13
Entretien cadre de santé formateur Gaëlle 1	37'	10
Entretien cadre de santé formateur Gaëlle 2	36'	11
Entretien cadre de santé formateur de Versailles	30'	Non transcrit
Entretien cadre de santé formateur d'Étampes	29'	10
Total =	16heures	261 pages

Tableau 3 : Corpus des entretiens individuels

4. Chapitre 4 :

Élaboration des catégories d'analyse

Une démarche itérative

4.1. Méthode d'analyse des données

Notre démarche de recherche consiste « à voir » les acteurs en situation, c'est à dire à rassembler des traces d'activité et à chercher à les analyser.

Nous travaillons donc sur deux niveaux d'analyse. Le premier cherche à donner à voir les pratiques participatives en situation de travail accompagnées des discours tenus par les acteurs, le second cherche à comprendre le ou les processus mobilisés par les acteurs. Il y a donc une mise en tension entre l'observation des situations telles qu'elles sont vécues par les acteurs et telles que nous pouvons les voir en tant que chercheur.

Afin de nous aider dans cette mise en tension et cherchant à diminuer le risque de circularité (Dumez, 2013, p. 17) qui nous conduirait à vérifier la validité d'une théorie déjà établie, nous nous appuyons, comme nous l'avons présenté dans notre chapitre 3.1 (p 84) consacré à la présentation de notre démarche de recherche sur les quatre opérations de recherche présentées par Guillemette (2006).

Avec le travail de catégorisation, nous faisons un pas de plus dans cette itération permanente entre collecte, codage et interprétation des données.

4.1.1. Un travail de codage

Notre travail d'analyse des données la méthode des codages multithématiques de Dumez et Ayache (Dumez, 2013).

Le codage multithématique proposé par Ayache et Dumez (2011), repose sur trois principes :

- Prendre des thèmes en nombre suffisant pour quadriller le matériau et ne pas structurer prématurément l'analyse

- Chercher l'hétérogénéité des thèmes
- Rechercher le recoupement possible des thèmes entre eux, de manière à ce que des extraits d'entretiens (individuels ou collectifs) se retrouvent dans des thèmes différents.

La méthode du codage multithématique peut également s'accompagner d'un appui visuel sous la forme de cartes mentales, ou pré-formats, gabarits pour relier, sérier, schématiser, voire modéliser. Cet appui peut être utile pour conserver une vision des liens entre les catégories. Il facilite le travail d'inférence et de raffinement progressif des hypothèses (Engle, Conant, & Greeno, 2007) et le travail progressif de sélection des catégories les plus pertinentes au regard des hypothèses de recherche retenues.

La conception de représentations synoptique, de cartes heuristiques repose sur deux principes : mettre les données en séries et les présenter de façon synoptique.

« La représentation synoptique nous procure la compréhension qui consiste à « voir des connexions ». D'où l'importance qu'il y a à trouver et à inventer des maillons intermédiaires. Le concept de représentation synoptique a pour nous une signification fondamentale. Il désigne notre forme de représentation, la façon dont nous voyons les choses. » (Wittgenstein, 2004, p. 87)

Par ailleurs, afin de faciliter le regroupement et la conservation des extraits de verbatim par catégories, nous allons utiliser le logiciel NVivo (NVivo for Mac 11.04.00) comme aide technique. Nous mettons en annexe ces extraits de verbatim classés par catégories.

Une aide technique, quel que soit sa forme, semble nécessaire pour travailler le matériau. Nous disposons de verbatim, d'enregistrements audio et vidéo, d'observations *in situ*. Cet ensemble de données sensibles est à la fois conservé, un verbatim par exemple, et en même temps déconstruit sous l'angle des catégories. Nous avons alors deux supports, le verbatim et le document regroupant les extraits de verbatim par catégories.

L'appui d'un support technique peut-être utile pour regrouper l'ensemble des extraits de verbatim classé par catégories. Le faire manuellement, par découpage des extraits et regroupement sur un second support est possible mais statique. Le faire par code couleur est également possible mais se limite à un premier niveau d'utilisation de la technologie. L'intérêt de l'utilisation de l'ordinateur repose sur la possibilité de conserver les données, qu'il s'agisse d'un verbatim, d'une image, d'une vidéo ou de tableau. D'effectuer un traitement de ces

données, en répartissant, classant celles-ci, sans modifier le support initial. A reclasser ces mêmes données si les catégories changent en cours de travail. A croiser les données, chercher à vérifier certaines corrélations par exemple. Notre utilisation des supports techniques va se limiter, au moins dans un premier temps, à une conservation des données sur support numérique, à un classement des données par catégories et à conserver la répartition des extraits de verbatim par catégorie.

Les catégories retenues vont avoir des liens entre elles, voir se chevaucher complètement. C'est pourquoi nous travaillons de manière progressive, en passant du plus générale au plus précis et de manière sélective, d'un codage dit ouvert à un codage dit axial puis sélectif.

Notre travail de codage s'effectue alors en trois temps :

1. Codage ouvert
2. Codage axial
3. Codage sélectif

Cette terminologie est extraite du « manuel de recherche qualitative » de Lejeune (2016)

4.1.1.1. Codage multithématique

Notre démarche de codage s'effectue de manière itérative alternant la lecture des données (verbatim, écoute des fichiers audio et visionnage des fichiers vidéo) et le travail de catégorisation. L'objectif est de comprendre ce qui est contenu dans les propos des acteurs mais qui n'est pas rapporté de façon explicite afin de faire émerger des catégories potentielles et d'augmenter le nombre de voies d'interprétation possibles (Corbin & Strauss, 2008)

4.1.1.1.1. Premier temps : codage ouvert

Il s'agit d'un travail de micro-analyse où nous déterminons des catégories thématiques en même temps que nous effectuons une première lecture des données.

Il s'agit d'un premier codage à partir des verbatim où la *sérendipité* est fortement activée.

“Le phénomène de sérendipité concerne l'expérience assez générale de l'observation d'une donnée non anticipée, anormale et cruciale qui devient l'occasion du développement d'une nouvelle théorie ou l'extension d'une théorie existante.” (Merton, 1957)

À cette étape, notre codage n'est pas effectué *in vivo* au sens de relevé des mots ou propos qui seraient extraits directement des textes mais plutôt avec *les mots du chercheur* cherchant déjà

à décoder le *sens vécu* des acteurs. Cette première catégorisation a déjà une portée conceptuelle et interprétative liée à notre sensibilité théorique.

C'est de cette interaction dynamique entre données recueillies et travaux de recherche antérieurs que s'ébauchent les premières catégories.

Les données orientent l'analyse et en retour l'analyse oriente la récolte des données.

Cette première phase de codage va nous conduire à un grand nombre de catégories qu'il s'agira de réduire. Soit par condensation, certaines catégories se recoupant et n'offrant pas de distinction pertinente, soit par élimination, la catégorie ne présentant aucun intérêt à la lumière des données recueillies.

Cette sélection reste à pondérer, certaines catégories non renseignées, pourraient être pertinentes par absence significative.

Ce qui semblait être le cas dans cette première phase de la catégorie « *participation légitime* ». La légitimité étant donnée par le statut, la nomination du cadre de santé formateur dans le poste, elle n'est pas questionnée par les acteurs.

Le risque d'une telle posture d'ouverture est ce que Lejeune appelle la « *codomanie* » (2016, p. 82). Forme d'étiquetage compulsif, poussant le chercheur à continuellement coder son matériau. « *L'étiquetage constitue une activité productive, donc stimulante, voire addictive* » (2016, p. 82)

Cette phase de codage ouvert nous a conduit à identifier 23 catégories.

Nous annexons les tableaux relatifs aux trois phases de catégorisation afin de rendre compte de notre cheminement.

Le travail de catégorisation va s'affiner par un deuxième temps de reformulation, de mise en lien, de recoupement ou de corrélation.

4.1.1.1.2. Deuxième temps : le travail de codage axial

La première dénomination de la catégorie peut donc être reformulée afin que l'analyse puisse progresser. Pour exemple, nous avons une catégorie nommée « *désignation* ». Celle-ci avait pour propriété de regrouper tous les mots utilisés par les acteurs pour désigner leur métier. Cette approche nous a semblée descriptive mais non analytique. Le terme utilisé pour désigner le

métier qu'exerce le cadre de santé formateur nous semble révélateur de sa manière de se définir et répond davantage à la question « *qui suis-je ?* ».

La réponse apportée au moment où nous nous trouvons, lorsque le cadre de santé formateur est interviewé, nous semble plus en rapport avec notre objet et sa dimension biographique.

Anne nous dira par exemple : « *Donc j'ai l'impression, je ne sais pas si c'est vrai si c'est ce que vous, vous ressentez, mais j'ai l'impression que je suis plus cadre formateur qu'infirmière* » ou encore Isabelle avec beaucoup d'hésitation : « *Comme tout ça... tout ça en même temps oui ... comme infirmière pendant 25 ans, comme formateur... alors cadre euh... je sais pas si ça change grand-chose, c'est le titre, mais voilà euh ... moi je dirais plutôt euh ... formateur et infirmière mais je ne renierai pas le métier d'infirmière. Non non je* » initialement référencé dans la catégorie « *dénomination* » et réintégré dans un second temps dans la catégorie « *Qui suis-je ? Comment je me définis* ».

Le travail sur les catégories permet également d'établir des corrélations entre celles-ci. Pour exemple, la catégorie « *management* » se croise avec la catégorie « *Vécu de l'environnement organisationnel* » : sous-catégorie : « *vécu comme coopératif* » ou « *vécu comme compétitif* ». De même, la catégorie « *Êthos professionnel* » sous-catégorie « *identité axiologique* » nous semble à corréler avec « *Naître avant que d'exister* » sous-catégorie « *Qui suis-je ? Comment je me définis* ».

4.1.1.1.3. Troisième temps : un codage sélectif et un travail de modélisation

Le travail de codage sélectif opère une réduction, afin de retenir les catégories les plus pertinentes au regard de nos hypothèses de recherche.

Certaines catégories et leurs références seront réservées pour un travail ultérieur, relatif à d'autres objets de recherche. Pour exemple, la catégorie « *gestes d'engagement* » ou encore « *dimension évaluative* ». Il s'agit de deux catégories qui dans un premier temps pouvaient présenter un certain intérêt mais qui au fur et à mesure qu'avance l'enquête s'avèrent non pertinentes au regard de l'évolution de notre objet.

Nous avons supprimé la catégorie « *genre professionnel* », qui aurait pu être reliée à des règles de métier par exemple, mais cet item n'apparaissait pas de manière suffisante dans nos données. De la même manière, « *Mode de gestion des conflits* » n'a pas été une occurrence récurrente. Par contre, elle a pu être exploitée autrement, notamment quand nous avons analysé les

pratiques participatives, sous forme d'interaction, au sein des séquences d'activités professionnelles comme les sous-groupes de travail ou encore dans la catégorie « *Vécu organisationnel* ».

La catégorie « *parcours* » comprenant les phases « *d'expérience professionnelle antérieure* », ou le moment où le formateur a été « *faisant-fonction* » va être intégrée comme sous-catégorie à la catégorie « *naître avant que d'exister* » qui intègre d'autres éléments sur les produits du processus que nous étudions. La sous-catégorie « *parcours* » relève d'éléments factuels, le fait d'avoir ou non occuper la place de « *faisant-fonction* » par exemple. Nous avons décidé de la conserver pour vérifier dans l'analyse si une corrélation pouvait s'établir entre ces éléments de « *parcours* » et l'accès à *l'existence* tel que nous l'entendons.

Nous avons, dans un premier temps, utilisé la catégorie « *temporalité* » mais en final ne l'avons pas exploité. Elle nous semble relever d'un autre objet de recherche que nous n'avons pas problématisé. Elle comporte alors une trop grande hétérogénéité pour être exploitable dans le cadre de notre recherche.

La catégorie « *Réflexivité* » intégrant les effets supposés observables du processus en cours – avec comme sous-catégorie « *Dégagement Se sortir de* » et « *Posture Se tenir hors* » - va être problématisée différemment.

Nous avons dans un premier temps considéré la dimension biographique comme un plan d'analyse pertinent mais nous avons choisi de l'explorer ultérieurement, dans une suite à cette recherche. Il s'agit d'effets produits par le processus que nous étudions. Le travail d'apprentissage, ou plutôt d'appropriation effectué par le sujet le conduit à *faire siennes* des pratiques professionnelles et à *faire soi*, c'est à dire se reconnaître comme un formateur appartenant à une communauté de pratique et à un groupe professionnel. Il s'agit en quelque sorte d'un *parcours de reconnaissance* qui conduit le sujet d'une naissance attribuée par son titre, sa nomination dans le poste, à une existence produite par ce processus. Il pourra alors exister – au sens *d'ex-sistere*, qui signifie dans sa forme latine « *se tenir hors* », « *se sortir de* » - comme formateur ayant intégré le *répertoire partagé* d'une communauté de pratique. « *Se tenir hors* », définit également une position métacognitive obtenue par décalage, par petites touches, par petits *dégagements* successifs.

Les micro-décalages et les petits dégagements semblent se produire grâce aux pratiques participatives et interactives. Cette accumulation va s'effectuer sur une durée relative mais couramment située à trois années. Cette trajectoire peut s'observer dans l'apprentissage de nombreux métiers, si ce n'est de tous.

Nous pourrons alors reprendre ultérieurement cette hypothèse de recherche.

Par ailleurs, il nous a semblé qu'il convenait de rajouter 3 catégories, en lien avec notre hypothèse générale de recherche

[L'apprentissage du métier de formateur par le biais des pratiques participatives des acteurs en situation de travail suppose des processus de transformation des cadres de l'expérience] :

1. Les **cadres présents** : cadre institutionnel, pédagogique, social, cadre spatial

Il s'agit d'identifier, de décrire, les différents cadres présents afin de valider ou infirmer notre hypothèse de recherche. Il convient donc de repérer la manifestation de ces différents cadres et leurs mouvements.

La notion de *cadres en présence* désigne le fait qu'un cadre n'arrive jamais seul. Nous avons ici identifié plusieurs types de cadres préexistant aux interactions. Le cadre va être défini par des règles, des droits, explicites ou implicites, des manières de faire et de dire.

Le **cadre institutionnel** correspond aux règles qui régissent une institution. Ici, il s'agira de l'institut de formation en soins infirmiers (IFSI). Le fonctionnement de ce type d'institut de formation est régi par des règles issues du référentiel de formation qui définit la gouvernance de l'IFSI, qui définit le type de statut des acteurs y travaillant, qui oblige à formaliser et diffuser un règlement intérieur. L'institut de formation étant rattaché et faisant partie d'un centre hospitalier, il est soumis aux règles qui régissent ce type d'établissement. Notamment au droit du travail. Il sera soumis également et par extension aux règles qui régissent les établissements qui reçoivent du public. Pour exemple, les règles liées au contrôle des personnes entrant dans l'établissement, aux horaires d'ouverture et fermeture des portes etc... Il existe également des règles d'utilisation des locaux et certaines personnes disposeront des clés pour accéder aux salles de l'établissement.

Les relations entre les cadres de santé formateurs sont aussi liées à des **cadres sociaux**. Il s'agit ici des règles en usage dans notre société aujourd'hui et des règles plus spécifiques au groupe social. La règle du tutoiement entre collègue et du vouvoiement des étudiants en est un exemple. Le cadre social plus spécifique au groupe professionnel est lié aux règles professionnelles (cf. art.4312-1 à R art.4312-32 code de la Santé Publique). Celui-ci va définir des règles de bonnes conduites à respecter entre professionnels infirmiers par exemple.

Le **cadre pédagogique** définit les règles de travail que vont se fixer les formateurs lorsqu'ils se réunissent pour travailler un objet d'étude. Ces règles renvoient aux intentions poursuivies, aux modalités retenues, à la temporalité etc.

Le **cadre spatial** concerne la dimension architecturale. Les configurations spatiales peuvent venir affecter les interactions. La place que vont prendre les interactants pourra être pertinente à observer, notamment lorsqu'elle est rapprochée du niveau de participation (périphérique, entière) ou révélatrice de l'engagement du participant. Le lieu de l'activité peut comporter une valeur symbolique. Annie nous dira par exemple, que lorsqu'un binôme de formateur chargé de préparer une unité d'enseignement, c'est le formateur est novice qui doit se rendre dans le bureau du formateur confirmé « *c'est toujours dans le bureau du formateur qui faisait ça avant, comme si il était dépositaire de toute la manière dont ça se faisait, et qu'on venait la en tant qu'invité finalement, c'est la forme de transmission elle se fait dans un lieu qui n'est pas neutre.* »

2. Les **indicateurs de changement de cadre**, de passage d'un cadre à un autre : geste, mot d'esprit, rire, silence

Pour observer le passage au premier plan d'un cadre, nous choisissons d'identifier les « *indicateurs de changement de cadre* ».

Pour rappel, notre hypothèse de recherche consiste à penser que « L'apprentissage du métier de formateur par le biais des pratiques participatives des acteurs en situation de travail suppose des processus de transformation des cadres de l'expérience. »

Il nous paraît dès lors important de pouvoir observer le passage d'un cadre à un autre et de relever ce que l'on peut appeler des indicateurs de changement de cadre.

Nous pouvons retenir quatre types d'indicateurs :

1. Les gestes
2. Les mots d'esprit
3. Les rires
4. Les silences

Il est bien entendu possible que d'autres indicateurs apparaissent à l'analyse. Dans ce cas, nous les rajouteront afin qu'ils alimentent notre réflexion.

3. Le **vécu des interactions** : agacement, connivence, satisfaction, sentiment négatif (exemple effondrement, anéantissement...)

Il nous semble pertinent d'observer « *le vécu des interactions* » afin d'identifier les effets produits par les mouvements de cadres dans les interactions.

Nous avons considéré dans le cadre de nos hypothèses de recherche que « L'apprentissage du métier de formateur par le biais des pratiques participatives des acteurs en situation de travail suppose des processus de transformation des cadres de l'expérience.

Hypothèse que nous découpons en deux points à étudier :

1/ Les pratiques participatives en situation de travail modifient les cadres de l'expérience des formateurs et leur positionnement professionnel

2/ La perception de l'environnement d'apprentissage des acteurs, alors modifiée, facilite la transformation des pratiques des acteurs »

Le mouvement que nous commençons à décrire, le passage d'un cadre à un autre, ce que Goffman a appelé des *ruptures de cadre* ou des *erreurs de cadrage* pour décrire la perception erronée que pourrait avoir une personne du fait d'une ambiguïté du cadre, peut produire des effets observables dans les situations collectives d'activités professionnelles. Nous considérons que ces effets peuvent être de leur l'ordre d'une certaine forme du vécu des interactions pouvant prendre la forme de :

1. L'agacement
2. La connivence
3. La satisfaction
4. Sentiments négatifs : l'effondrement, l'anéantissement, la désorientation...

Ce travail sélectif nous conduira à retenir 13 catégories sur les 23 de départ.

Ces différentes catégories, réparties sur 3 axes, sont soit centrées sur :

- Le contexte de travail
- Le processus d'interaction
- Le sujet au travail (le produit du processus)

(Cf. La figure 3 « Axes des catégories p. 115)

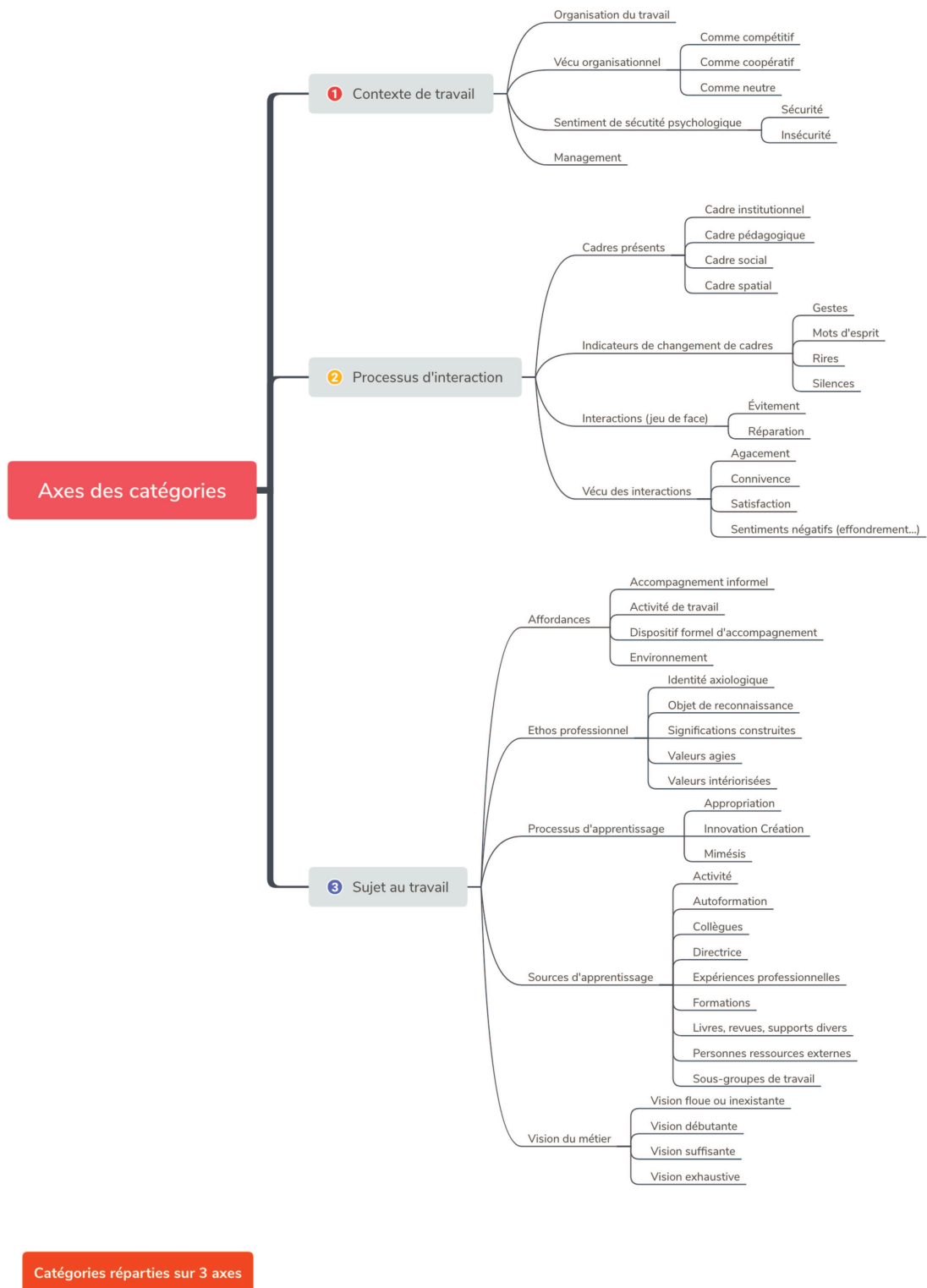


Figure 3 : Axes des catégories

Cette troisième phase est un travail d'inférence et de raffinement progressif de nos hypothèses. Il permet d'avancer dans la modélisation de notre compréhension du processus à l'œuvre. Nous pourrions alors représenter celle-ci graphiquement, ce qui constitue une forme de *template* ou de carte mentale, pré-format ou encore gabarit selon l'approche méthodologique de Dumez et Ayache (2011) (Cf. figure 4 : Les pratiques participatives p.117)

Cette mise en forme graphique sera ajustée au fur et à mesure qu'évolue l'analyse et les résultats émergents.

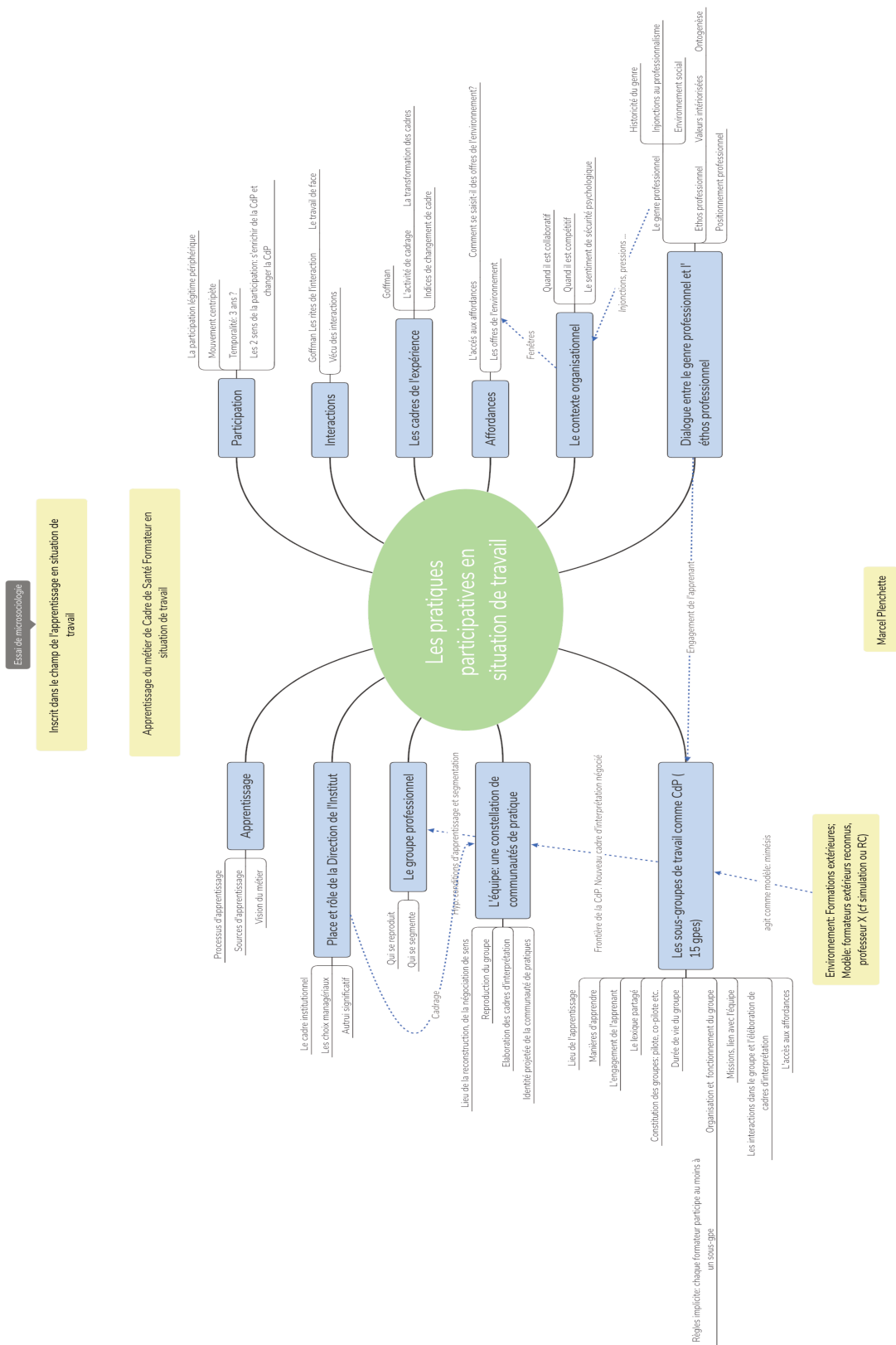


Figure 4 : Les pratiques participatives

Quatrième partie :

Traitement des données

5. Chapitre 5 : Analyse des réunions de travail

Notre hypothèse générale de recherche consiste à penser que : « L'apprentissage du métier de formateur par le biais des pratiques participatives des acteurs en situation de travail suppose des processus de transformation des cadres de l'expérience ».

Nous avons découpé cette hypothèse générale en deux points à étudier :

- 1/ Les pratiques participatives en situation de travail modifient les cadres de l'expérience des formateurs et leur positionnement professionnel.
- 2/ La perception de l'environnement d'apprentissage des acteurs, alors modifiée, facilite la transformation des pratiques des acteurs.

Dans cette partie nous allons tenter de mettre à l'épreuve cette hypothèse.

5.1. Traitement des données

Notre corpus catégorisé comporte une masse importante de données. Celles-ci se présentent à la fois sous forme de verbatim issus des retranscriptions d'entretiens individuels que nous avons menés et enregistrés en audio, de séquences d'activités filmées en situation professionnelle par les formateurs et de verbatim issus des entretiens de groupes que nous avons conduit.

Nous procéderons en trois temps.

1. Nous étudierons, dans un premier temps, les séquences de sous-groupes de travail rapportées par les formateurs et enregistrées au format vidéo. Ce travail d'analyse sera directement en lien avec notre hypothèse consistant à penser que : « L'apprentissage du métier de formateur par le biais des pratiques participatives des acteurs en situation de travail suppose des processus de transformation des cadres de l'expérience ».

Ces situations de travail seront révélatrices d'un fonctionnement similaire à une communauté de pratique. Les interactions observables dans ce type de situation seront soumises à un travail

d'explicitation dans le cadre des entretiens de groupe. Nous procéderons donc par une étude détaillée des interactions observables au sein des séquences filmées en situation de travail suivi par la séquence d'entretien de groupe qui s'y rapporte.

2. Le deuxième temps portera sur l'analyse d'une séquence de réunion d'équipe.

Cette situation de travail sera révélatrice d'un fonctionnement similaire à une constellation de communautés de pratique. Les interactions observables dans ce type de situation seront comprises comme des pratiques participatives en situation de travail et seront également soumises, comme les séances de sous-groupes de travail, à une forme d'explicitation dans le cadre d'un entretien de groupe.

3. Le troisième temps portera sur les verbatim issus des entretiens individuels.

Notre logique consiste à d'abord étudier le processus des interactions présents dans les pratiques participatives en situation de travail et à chercher à identifier le produit de ce processus, dans les propos tenus par les formateurs en situation d'entretien individuel.

Les verbatim relatifs à ces entretiens individuels pourront être mis en relation avec nos hypothèses détaillées : « Les pratiques participatives en situation de travail modifient les cadres de l'expérience des formateurs et leur positionnement professionnel.

La perception de l'environnement d'apprentissage des acteurs, alors modifiée, facilite la transformation des pratiques des acteurs ».

5.1.1. Les pratiques interactives dans les activités collaboratives

Les activités collaboratives sont des moments privilégiés pour observer les interactions entre les cadres de santé formateurs. Nous avons retenu les séances de sous-groupes de travail, les réunions d'équipe et les entretiens de groupe.

Ces séquences d'activité en situation de travail ne sont en aucune manière les seuls lieux d'interactions sociales des cadres de santé formateur, il s'agit néanmoins d'activités collaboratives pertinentes au regard de notre objet.

Nous chercherons à saisir les procédés par lesquels s'opèrent les petits décalages (« *se sortir de* » « *se tenir hors* »), les positionnements et repositionnements, les dispositions, prises de position.

Qui dicte les positions acceptables, non acceptables, et comment ? Qui sont les actants (y compris le (ou les) sur-destinataires) ?

Comment s'élabore, dans ces jeux de rites (Gebauer & Wulf, 2004), ces jeux de faces (Goffman, 1974), une identité axiologique (cf. Êthos professionnel) ?

Nous examinerons tout particulièrement le jeu des accords / désaccords, révélateur du triptyque dispositions/positions/prises de position.

Il y a plusieurs façons de prendre et d'occuper une position, pour cela nous mobiliserons la notion de posture, comprise comme la « *façon d'occuper une position* ». Le mot posture « *fonctionne assez bien comme hypéronymie recouvrant des réalités apparemment évidentes et pourtant difficiles à définir de façon stricte* » (Saint-Amand & Vrydaghs, 2011) Le mot posture, hérité du latin *positura* puis de l'italien *postura*, regroupait les sens de « *position* » et « *disposition* ». Il comporte aujourd'hui une double acception, propre et figurée. Au sens propre, il désigne une position du corps et sera mobilisé dans le domaine médical par exemple. Au sens figuré, il tend à désigner une attitude, une « *position vis à vis de* ». En sociologie, Alphanbéry et Bobbé définissent la posture comme « *la position que le chercheur occupe au regard de ses objets de recherche, de ses interlocuteurs, de son terrain, et enfin de ses pairs et des institutions qui structurent son activité.* » (2014, p. 7)

5.1.2. Les séances de sous-groupes de travail : une fonction structurante pour l'élaboration des cadres d'interprétation

Le dispositif organisationnel de l'IFSI observé comprend une structuration en sous-groupes de travail. Elle constitue un élément organisateur fort de l'organisation.

La règle implicite instituée veut que chaque formateur participe à au moins un sous-groupe de travail. La règle est implicite car elle n'est jamais exprimée comme telle, mais elle est intégrée sous la forme d'un affichage où chaque membre de la communauté peut visualiser la répartition de l'ensemble des formateurs au sein des groupes de travail. Il ne serait pas acceptable qu'un formateur ne soit dans aucun groupe.

Par contre, être dans plusieurs groupes peut constituer une valeur d'engagement.

5.1.2.1. Montrer son engagement

L'engagement du formateur dans « *l'œuvre collective* », dans le développement d'une « *intelligence collective* » semble constituer un élément indispensable à la vie de l'institut de formation.

La fonction de chaque sous-groupe est d'investir et de développer un champ pédagogique, avec pour mission de partager ses résultats avec le reste de l'équipe pédagogique, afin que chacun puisse suivre et progresser dans sa connaissance du sujet ou/et dans sa pratique professionnelle.

La division en sous-groupes de travail plutôt que de travailler en équipe pédagogique entière est justifiée par des considérations pragmatiques d'efficacité.

En revanche, le choix de s'investir dans tel ou tel sous-groupe relève d'un choix personnel. Il s'agit donc d'une forme de positionnement professionnel révélateur du développement professionnel du cadre de santé formateur.

Le choix de s'inscrire dans un ou plusieurs groupes de travail peut-être également justifié à la fois par des besoins d'apprentissage et par les apports liés à son expérience professionnelle susceptibles d'alimenter le travail du groupe.

Pour exemple, G :

« G : c'était une de mes demandes [de participer à des sous-groupes de travail] et puis là aussi ça a été une sollicitation de la part de mes collègues, euh, pour moi, le le, il y avait deux types de travail qui auraient été intéressants, c'est ceux sur lequel je pouvais apporter moi, ma, mon expérience de cadre de santé, de proximité et du coup apporter aussi voilà cet, un œil neuf dans, je dis pas que je peux, comment dire, révolutionner les choses hein pas du tout, mais en tout cas, faire bénéficier de mon expérience

MP : hum hum

G : et ensuite ceux qui, et c'est pas du tout incompatible hein, je peux trouver les deux dans le même groupe de travail d'ailleurs, **ce qui pour le coup moi, serait une pierre supplémentaire à mon apprentissage de formatrice** » [Affordance]

Dans chaque sous-groupe, des places sont définies et occupées. Il s'agit des places de « pilote », « co-pilote » et de « membre ». Parfois, un autre vocabulaire est utilisé pour désigner le pilote,

exemple « *grande prêtresse* » et les membres de « *petites mains* » ou de « *moussaillons* ». Le terme de « *grande prêtresse* » avec ses connotations sectaires, son lot de dévotions, de prières, de système de croyances, la *doxa* présente, et les gestes associés nous intéresse tout particulièrement au regard de l'idée d'*incorporation* de dispositions durables voire comme un *habitus* c'est à dire comme « *structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes* » (Bourdieu, 1980, p. 88)

Les sous-groupes de travail construisent des *cadres d'interprétation* par l'interaction dans un *cadre de participation* où la catégorisation des participants confère sa cohérence à l'échange.

Le **cadre de participation** nous permet d'identifier les **places** tenues par les participants. Celles-ci confèrent un **statut** à celui qui occupe la place et qui l'autorise à développer **des prises de position** dans un travail de *négociation de sens* (Wenger, 2005), ou dirons-nous d'élaboration collective **de cadres d'interprétation**.

Ce travail d'élaboration collective de *cadres d'interprétation* s'effectue dans l'interaction et donc par les jeux de *figuration* et d'accords/désaccords évoqués plus tôt.

Les *places* occupées par les participants des sous-groupes de travail ne sont pas seulement symboliques - le pilote, la grande prêtresse – mais elles sont aussi inscrites dans l'espace d'activité.

Cet espace d'activité créé par et pour celle-ci intègre les places occupées par leur répartition spatiale.

La participation des différents membres du groupe conduit à une élaboration collective de *cadres d'interprétation*.

Le cadre de participation définit la perception de la situation qui en même temps le détermine.

Nous analyserons successivement :

Le sous-groupe de travail « Apprentissage par simulation » :

- La Séance N°1 du groupe de travail « Simulation ». Cette séance a été filmée à l’initiative des formateurs au mois d’octobre 2015. De cette première étude nous pourrons **construire une grille d’analyse** transposable aux autres situations de groupe de travail.
- La séance N°2 du groupe de travail « Simulation ». Cette séquence a été filmée en janvier 2016 toujours à l’initiative des formateurs. Cette 2^e séance fait suite à la première. Il s’agit du même groupe de travail. Elle sera étudiée à l’aide de la grille d’analyse établie à la suite de l’étude de la séance N°1 du groupe simulation.
- Les entretiens de groupe qui ont suivi les séances de sous-groupes de travail filmées en situation de travail :
 - Entretien de groupe N°1 enregistré le 24 novembre 2015 portant sur l’étude de la séance N°1 du mois d’octobre 2015
 - Entretien de groupe N°2 enregistré le 17 février 2016 portant sur l’étude de la séance N°2 du mois de janvier 2016.

Nous utiliserons donc le schéma ci-dessous. Chaque réunion d’un sous-groupe de travail qui a été filmée sera suivi d’un entretien de groupe. Celui-ci se trouve en quelque sorte auto confronté à cette pratique collective. A ces séquences de recherche sont associés des entretiens individuels. La journée du chercheur va donc intégrer les temps d’entretien de groupe et les temps d’entretiens individuels

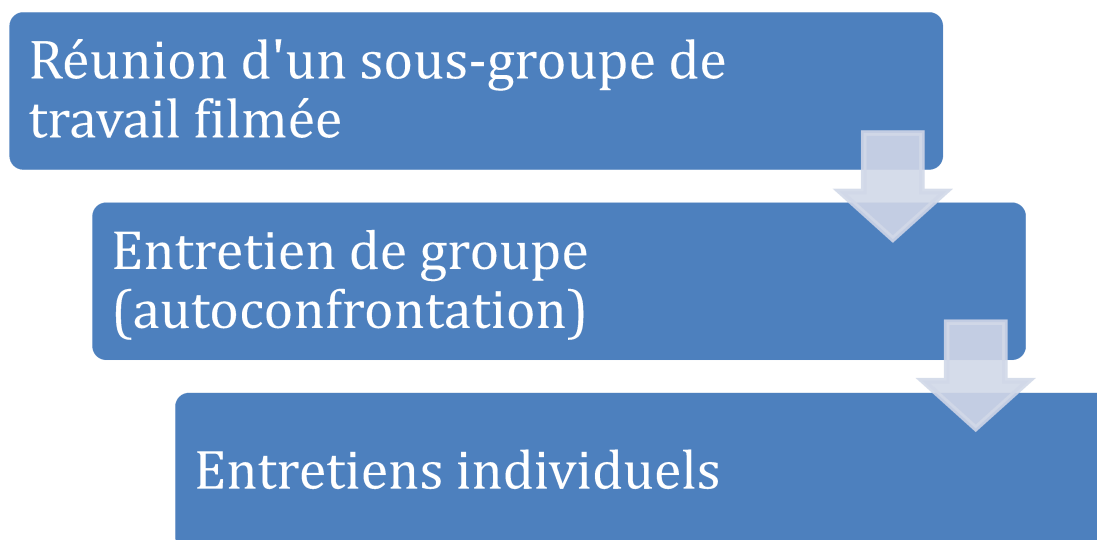


Figure 5 : étapes de l'analyse

Le sous-groupe de travail « Apprentissage du raisonnement clinique » :

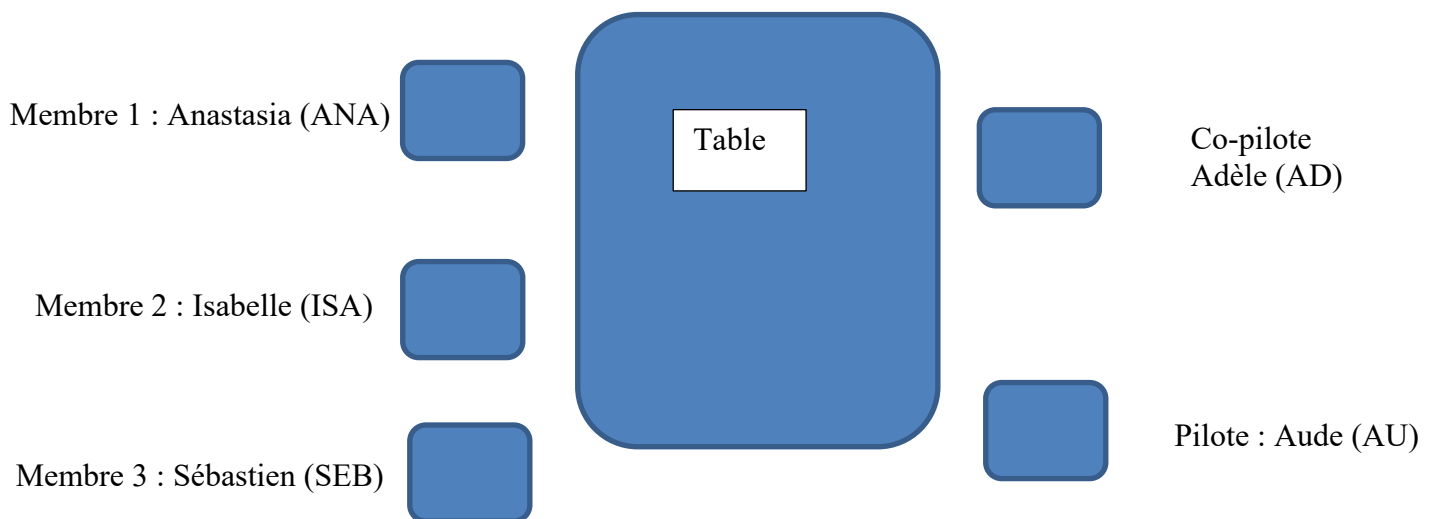
- La séance N°1 du sous-groupe de travail « Raisonnement clinique » enregistrée au mois d'avril 2016. Séance étudiée à l'aide de la grille issue de l'analyse des 2 premières séances du sous-groupe « Simulation »
- L'entretien de groupe lié à cette séance enregistrée le 11 mai 2016
- La séance N°2 du sous-groupe de travail « Raisonnement clinique » enregistrée au mois de septembre 2016
- L'entretien de groupe lié à cette séance enregistrée le 30 septembre 2016

5.1.3. Le sous-groupe de travail « simulation ». Séance N°1

5.1.3.1. Le cadre de participation

Disposition spatiale et places occupées :

Disposition spatiale caractéristique des places dans l'interaction



Le cadre de participation intègre le statut des membres :

Le pilote : celui-ci occupe la position haute, de leader du groupe, reconnu comme plus compétent dans le domaine traité par le groupe, ici la méthode d'apprentissage par simulation. Il est également la mémoire du groupe. Mémoire conservée dans les supports (classeurs, fichiers informatiques) élaborés par le groupe et conservés par le pilote. Ces supports de la mémoire du groupe sont disposés face au pilote qui les mobilise au cours de l'échange. Le classeur regroupant la mémoire du groupe appartient au pilote, qui le met à disposition de son représentant – le co-pilote – lorsqu'il ne peut être présent.

Le co-pilote : placé à droite du pilote a pour mission de soutenir, seconder, le pilote et le remplacer en cas d'absence de celui-ci. Il forme avec le pilote, un duo, permettant de palier à d'éventuelles défaillances de l'un ou de l'autre et renforçant la position acquise. Cette position n'est pas imposée par la direction de l'institut mais choisie par le formateur. Cette place est donc acquise par l'engagement de celui-ci. Le groupe peut comporter plusieurs co-pilotes.

Le pilote et le co-pilote font preuve d'un engagement personnel et professionnel au regard de l'objet de travail associé au sous-groupe. Les places occupées confèrent implicitement une reconnaissance de cet engagement.

La place de membre, dénote un engagement autre mais réel. La position va induire un jeu de *figuration* (Goffman, 1974) et d'accords/désaccords qui s'il va « *trop loin* » **peut menacer la place et la face du pilote et du co-pilote.** « *C'est un match de boxe ici* » dira le pilote en aparté à une formatrice venant voir le groupe en fin de séance.

La disposition spatiale rend compte des statuts :

Le pilote et le co-pilote d'un côté de la table, les trois membres de l'autre.



En début de séance, le pilote (Aude) engage l'échange, stylo à la main, classeur ouvert, les membres sont dans une attitude *d'évitement*, la tête baissée sur leur prise de notes, à l'écoute des propos de la pilote.

Quand le jeu de *face* s'établit, le respect implicite des places correspond à une forme de transaction de reconnaissance, où les membres attribuent une valeur à l'engagement des pilotes et co-pilotes et en retour ceux-ci attribuent une valeur aux membres pour les mêmes raisons.

Le fonctionnement du sous-groupe de travail va passer par cycles où nous retrouverons les jeux de *figurations* – *engagement dans l'échange, évitement, réparation, retour à l'équilibre* - passant par des phases d'accords/désaccords.

5.1.3.2. L'activité d'élaboration de cadres d'interprétation

A cela s'ajoute l'activité d'élaboration de *cadres d'interprétation*. Nous mettrons en évidence, dans notre analyse, les ***indices de construction des cadres d'interprétation***.

La construction des *cadres d'interprétation* va s'effectuer par cycles composés de 4 phases.

1. Phase d'engagement dans la conversation.

2. Phase de questionnement, voire de désaccord, de négociation de sens, de points à travailler et qui permettront le travail de construction d'un *cadre d'interprétation*.
3. Phase d'accord, une compréhension commune est identifiée et formulée. Stabilisation du *cadre d'interprétation*.
4. Retour à l'équilibre

Une phase de transition permet de passer d'un cycle à l'autre, jusqu'à une phase de décrochage qui mettra fin à la séquence de travail. Nous chercherons à vérifier, au regard de notre première hypothèse de recherche, si la phase de transition est marquée par un changement de cadre – mouvement d'un cadre pédagogique à un cadre social ou un cadre institutionnel par exemple.

1. Phase d'engagement :

Le pilote ou le co-pilote engage la conversation. Dans notre premier exemple, le sous-groupe simulation commence par une proposition émanant du co-pilote. Dans le même temps, les membres finissent de s'installer autour de la table. La phase d'engagement dure 1 minute et aboutit à l'émergence d'un point de désaccord :

« AD : *Moi c'est une proposition/&*²⁴

ANA : *A chaque fois que je l'utilise ce truc là ((la caméra)) je merde...*

AD : *& tu finis par euh en explorant, que peut-être bien qu'il y a une hypoglycémie, je vais ((Seb viens s'asseoir à la table)) un relevé de paramètres en hypoglycémie et bingo effectivement elle a une glycémie à 2 milli mols*

AD & nous en fait les étudiants... elle arrive pour une douleur à la cheville, elle s'est cassée la gueule chez elle, la dame, ((Ana regagne sa place en face d'AD)) et en fait, il s'agit de comprendre qu'est-ce qui s'est passé... &

X : *Ouais*

AD : *En explorant, peut-être bien qu'il y a eu une hypoglycémie, je vais faire des relevés de paramètres dont l'hypoglycémie et bingo/ effectivement elle a une glycémie à 2 milli mols...*

ANA : *Alors si on reprend, il y a d'autres propositions ou pas ?*

²⁴ Le & marque le début et la suite d'un chevauchement de parole

[00 :47] AU (pilote) : Dans les propositions, il y avait la 5.4²⁵, la 5.5 il n'y avait rien, le semestre 5 il n'y avait rien euh euh l'unité intégrative 5.5 on ne faisait rien, pour l'instant moi je pense que la 5.5 c'est surtout processus tumoraux, c'est des ... des soins palliatifs

[01minute 01] AD : ça peut être l'entretien d'annonce

AU : voilà ! ça pourrait être l'entretien d'annonce, mais faire l'entretien d'annonce avec un mannequin, je ne vois pas l'intérêt... Personnellement je n'en vois pas l'intérêt »

2. Phase de désaccord, de négociation de sens, de construction du cadre d'interprétation :

La phase de désaccord va s'effectuer sous forme de jeu de *figuration* où l'*évitement* et la *réparation* seront largement mobilisés pour sauver la *face*.

Un jeu de place va aussi se développer. Soit le pilote renforce sa place de leader, soit sa place est menacée par un membre et il doit alors déployer toute sorte d'interventions pour retourner à l'équilibre.

Pour renforcer sa position, il va argumenter, les membres adoptent la figure de l'*effacement* et exprime leur accord par des « hum » « d'accord » :

« AU : ça on ne va pas les refaire/ et en plus on a aussi... ah oui, je sais pourquoi elle a mis la 2.7/ parce que moi j'ai une situation sur l'AVC/. C'est celle qu'a passé F. pour le DU. Elle me l'a donné et...euh... V. euh... j'ai oublié son nom de famille... qui est sur B et qui va partir s'occuper de la simulation, elle avait fait son DU à A. et c'était sur l'AVC/ Son mémoire c'est un scénario en fait/ ...

ISA : d'accord

((enjeux de la simulation))

AU : Donc, tu vois on a déjà trois situations, parce que l'AVC, on peut le mettre dans un autre contexte, hein ! [04 :14]²⁶ on peut le mettre dans le contexte de la 2.3/

ISA : Et elle l'AVC c'était dans quel contexte ? repérer les signes ?

²⁵ 5.4 correspond au numéro de l'unité d'enseignement. La numéro 5 programmée au semestre 4. Par contraction, les formateurs utilise le code 5.4 ou 5.5 etc pour désigner une unité d'enseignement (UE) ou d'intégration (UI) figurant dans le référentiel de formation

²⁶ [04 :14] correspond à un repère temporel relatif au déroulement de l'enregistrement et par conséquent à un élément de la convention de retranscription. [04 :14] signifie que nous sommes à la 4^e minute et 14^e seconde de l'enregistrement.

AU : alors c'était dans le contexte d'urgence / il fallait repérer ...non, en fait l'objectif pédagogique c'était d'identifier les premiers signes ((geste des indexes levés/ aux objectifs)) le temps pour pouvoir mettre en place une fibrxxx ((sourire))



il fallait que l'infirmière dans son recueil de données ((geste mains refermées et doigts joints pour montrer ce que dois faire l'infirmière))



puisse repérer à partir de quel moment elle a vu les premiers symptômes pour dire au médecin « voilà, les 4h 30 ((gestes mains verticales et mouvement de haut en bas pour désigner l'adresse au médecin)) ne sont pas atteintes donc /((geste : claquement de mains))

ANA et ISA : hum, hum ((signe d'accord)) d'accord

[04 :46] silence...

AU : voilà c'était ça l'objectif... »

Mais sa place peut être menacée par un membre, ANA, qui prend l'initiative d'orienter le travail du groupe :

« ANA : le truc le plus gros c'est le débriefing ! et le débriefing ça n'est rien d'autre qu'une analyse de la pratique... ((geste de la main levé et pincée))

AU : ouais...



AD : voilà ! et nous ce qui était intéressant au moment de la formation, elle nous a donné quelques petits trucs et du coup, je disais à ... IDA, en fait que il faudrait faire une petite grille de lecture qui permettrait...quand on regarde la situation de... [32 :43]

((La co-pilote reprend la main sur l'orientation du travail du groupe. [32 :37]))



ANA : de pouvoir remplir au fur et à mesure... ça, ce serait bien que vous nous fassiez un retour de votre formation

AD : voilà, ouais /

ISA « Ah oui, ce qu'on doit observer... [32 :44]

AD : oui, voilà, et du coup, à ce moment du débriefing tu peux repointer, alors c'est peut-être pas la priorité pour ce groupe là parce que... il vaut mieux s'axer sur autre chose mais déjà d'avoir les invariants ((AD bouge son crayon horizontalement comme sur des lignes)). [33 :00]

AU : on l'avait fait plus ou moins sur une situation, la dyspnée, ça a été repris

AD : oui, oui, mais moi ce que j'ai beaucoup aimé dans cette séquence, c'était la mise en évidence des compétences non techniques !»

AD, co-pilote reprend la position de leader et fait une proposition de construction d'outil « une grille de lecture ». Les outils de ce type peuvent être considérés comme des éléments constitutifs ou des **indices de construction des cadres d'interprétation construits par le groupe.**

Deux choses apparaissent dans cette séquence, la reprise de la position de leader et l'orientation vers un outil participant au *cadre d'interprétation*.

La co-pilote soulève pour elle un intérêt, une interrogation et en même temps une polémique qui va heurter la pilote :

« AD : oui, oui, mais moi ce que j'ai beaucoup aimé dans cette séquence, c'était la mise en évidence des compétences non techniques ! »

« AU: Là, je vais te tordre le cou ! je vais te tordre le cou !



[33 :21]

AU : Parce qu'on t'a fait une formation avec une présentation en insistant sur les compétences non techniques et tu découvres ça comme si ...



AD : mais c'est normal /, chacun on s'approprié le savoir en fonction de la façon dont on l'expérimente /

((AD replie ses deux bras et pose ses mains sur son torse, ramenant l'objet de l'échange sur son fonctionnement personnel. Sur son rapport personnel à l'apprentissage, sur ses difficultés))

AU : ((s'exaspère, monte les bras au ciel)) Ouais d'accord, alors là...



ANA : si tu lui tords le cou, il nous manquera quelqu'un pour les débriefings et alors moi je ne suis pas d'accord

*((note d'humour)) ((Forme de réparation)) et de **changement de cadre**. Les mots d'esprit seront considérés comme des indices de changement de cadre :*

Le groupe passe du cadre pédagogique d'élaboration collective d'un scénario de formation par la simulation à un cadre social jouant sur le sens figuré du propos. Nous observons alors un léger décalage, de passage d'un cadre à un autre, de la présence simultanée de deux cadres différents. Ce décalage laisse place à une note d'humour qui fait sourire une partie du groupe. Ceux qui entrent dans le jeu.

Ce jeu entre les cadres nous permet d'avancer l'idée de **dynamique des cadres enchâssés**. De notre point de vue, passer d'un cadre à un autre, puis revenir au premier, relève d'une dynamique. Ce passage d'un cadre à un autre laisse supposer une certaine proximité, voire un chevauchement, des cadres présents.

L'utilisation de l'humour et le rire pourront être retenus comme indicateurs de changement de cadre, de passage d'un cadre à un autre, du mouvement révélateur d'une dynamique des cadres enchâssés.



AU : bon, alors on n'a qu'à arrêter de faire des cours sur le raisonnement clinique, par ce que tant que les étudiants ne sont pas confrontés au terrain, ils ne peuvent rien apprendre... [33 :47] ((signe de désaccord)) ((bras levés au ciel))

Le pilote n'entre pas dans le jeu de passage d'un cadre à un autre et reste centré sur le cadre premier, le cadre pédagogique. Nous observons que certains sujets entrent facilement dans le jeu des cadres enchâssés quand d'autres semblent ne pas y entrer. Ne semblent pas « jouer le jeu ». Nous pourrions en observer les effets.

Le co-pilote revient, dans un mouvement réflexif, sur sa manière d'apprendre et l'élargit aux étudiants.

Cet échange révèle la controverse sur un cadre d'interprétation relatif aux pratiques d'apprentissage.

AD : ha ben pour certains je crois que oui.. tout dépend comment tu apprends, comment tu expérimente le monde qui t'entoure quoi et chacun on le fait à notre façon...

ISA : oui, certainement oui

AD : après on essaie, on se dépatouille, parce que comme on est en face d'un groupe, il faut trouver un discours qui soit à peu près compréhensible par tous, donc forcément...

((Seuls trois membres du groupe participent à l'échange sur l'apprentissage. Cette observation nous laisse penser, c'est une hypothèse, que les autres membres sont dans un autre cadre d'interprétation. Le silence pourrait être un indicateur de changement de cadre))

AU : mais tu ne peux pas dire qu'on ne t'a pas parlé des compétences non techniques !



Cette séquence correspond à une phase de désaccord pendant laquelle AD, la co-pilote, va faire état de son « rapport au savoir », de sa difficulté à intégrer des connaissances nouvelles.

Ce retour sur soi crée alors une **forme de décalage** que nous rapprochons de la pensée réflexive de Dewey et du mouvement pour exister « *se tenir hors* » ou « *se sortir de* ».

Exprimer, exposer, aux membres du groupe sa manière et surtout ses difficultés constitue à la fois un mouvement réflexif et une recherche de reconnaissance de soi par les autres.

« AD : *oui, je n'avais pas compris ce que c'était...*

AU : *et franchement,*

AD : *tu m'en avais parlé mais je n'avais pas compris*

AU : **on** *t'avait expliqué ce que c'était, avec des objectifs pédagogiques et des compétences non techniques*

AD : *J'en n'ai pas pris conscience à ce moment là*

AU : *et je me dis à un moment donné que tu découvres ça ! que tu comprends, que tu te l'appropries, que tu puisses d'abord y voir le sens ...*

AD : *mon rapport au savoir, il est très compliqué, parce qu'il est très angoissant, donc du coup il me faut beaucoup de temps pour pouvoir intégrer des informations qui viennent de l'extérieur. Je suis désolée ce n'est contre personne, c'est moi. Ma conception tordue. Dès qu'il s'agit du rapport au savoir c'est très compliqué pour moi. »*

Si dans cette séquence, la formatrice parle d'elle, de sa manière d'apprendre, lorsque les formateurs parlent des étudiants et de leurs processus d'apprentissage, ils parlent aussi de leur *cadre d'interprétation*. Ces échanges, centrés sur eux-mêmes et leur compréhension de l'apprentissage, sont des **indices de construction des cadres d'interprétation**. Nous pouvons rapprocher ces observations de notre hypothèse « Les pratiques participatives en situation de travail modifient les cadres de l'expérience des formateurs et leur positionnement professionnel » « La perception de l'environnement d'apprentissage des acteurs, alors modifiée, facilite la transformation des pratiques des acteurs »

« AD : *Bon ben voilà, disons que... ce n'est absolument pas contre toi... je suis désolée que la compétence non technique je n'ai pas percutée*

AU : *ça m'a surpris quand ...*

AD : *à ce moment-là je n'avais pas compris...*

ANA : *bon !*

AU : *ce n'est pas grave !*

ANA : ouais... »

Le « *ce n'est pas grave* » constitue une figure de *réparation* permettant le retour à l'équilibre. Mais celui-ci est précaire. Un autre membre du groupe, SEB, jusque-là silencieux va formuler une controverse remettant en cause la légitimité du travail du groupe.

SEB : Moi, pour l'instant, au stade où j'en suis, il faut que je trouve euh le moyen de trouver légitime la simulation... j'en suis très très loin/ voilà bon
((Mouvement circulaire de la main d'avant en arrière))



La pilote se redresse, se raidit et va chercher un argument qui lui semble absolument convaincant :

AU : On va te donner la bible de Monsieur Granry, le professeur Granry qui a écrit un bouquin sur la simulation, tu as tout !
((Référence extérieure faisant autorité pour la pilote.)) [35 :37]

Phase 3 : Phase d'accord, de stabilisation. Une compréhension partagée stabilise le cadre d'interprétation :

La réponse à la controverse est rapidement trouvée pour le pilote qui va invoquer une figure symbolique faisant autorité « *la bible de la simulation* ».

« AU: c'est la bible/ tout est expliqué ((dit-elle en souriant et en poussant un soupir de satisfaction))

SEB : hum hum... ((émettant un doute)) j'ai une cécité alors ((humour- Le mot d'esprit est un indicateur de changement de cadre))

AU : ah oui c'est vrai

SEB : je déconne [Mot d'esprit]

ANA : tu te voiles la face, c'est pour ça

((rires)) ((AD reste hors de l'échange : forme d'effacement))

AU : il y a des mots qu'il ne faut plus employer

ANA : bon/

AU : bon/ du coup la planification... ((centration sur le centre de la table et les supports papier)) »

La dynamique de participation se manifeste différemment selon les acteurs, ici, SEB, entre dans le jeu de l'interaction en utilisant l'humour vis à vis de lui-même tout en questionnant la « légitimité » des fondements du travail du groupe.

En déplaçant le contenu de l'échange sur lui et en utilisant une note d'humour SEB effectue un micro-déplacement, passe d'un cadre à un autre pour revenir au premier.

Sa question de légitimité est vite stoppée par le recours à « *la bible* » source de vérité. Celle-ci va définir une conduite « *il y a des mots qu'il ne faut plus employer* » et générer une posture de soumission. Il s'agit d'une forme de « recadrage », mot utilisé par les acteurs, c'est-à-dire un **retour au cadre premier** ici, le cadre pédagogique.

La place du pilote est renforcée, observable par sa posture, son redressement, la tête haute et le bras tendu fermement. Le pilote a plus de trente années d'exercice dans le métier de cadre de santé formateur. Ces gestes semblent incorporés et correspondre étroitement à la position, la posture, la manière de se tenir, de se poser, constitutifs d'une forme d'*hexis professionnelle*.

La controverse sur la place du « *non-verbal* » et de la dimension relationnelle dans une simulation va trouver une conclusion où chacun sera d'accord et aura dans le même temps participé à l'élaboration d'un *cadre d'interprétation*.

« AD : t'es un peu dégagé du non verbal et t'es un peu plus focalisé que sur les signes cliniques à travers ton mannequin ... °°enfin c'est comme ça que je le comprends moi°°

ANA : ouais, du coup on peut pas créer du non verbal avec le mannequin

AD : voilà/ et si on veut complexifier un peu plus la situation tu le fais avec l'introduction d'un tiers...

ANA : d'un tiers

((répétition simultanée : signe d'accord))

AD : d'un tiers dans la situation

SEB : je comprends mieux parce que...

*AD : parce qu'en fait c'est la gestion du stress principalement et t'es vraiment en situation de stress qui te paralyse euh... dans la simulation comme dans la vraie vie... donc c'est simplifié
| »*

La co-pilote fait part de sa compréhension « *c'est comme ça que je le comprends moi* ». Celles-ci, les **marques de compréhension, constituent des indices de construction de cadres d'interprétation partagés.**

Phase 4 : Retour à l'équilibre :

La controverse va s'arrêter et finir sur des rires qui signent l'accord.

« AU : qui est là et donc il y a toute la ... éventuellement l'hémorragie de la délivrance, tout ça, mais la femme c'est plutôt quelqu'un

ISA: c'est un acteur

SEB: ça du coup, c'est intéressant

AU : tu peux tout faire...

((Seul le bras de SEB accompagne, soutien son discours.)) [40 :49]

SEB : donc du coup... ouais...c'est intéressant ((signe d'accord))

AU : nous on a travaillé la relation avec les familles

ANA : ouais ouais, en fait le mannequin on le fait parler par la personne qui est dehors, enfin devant l'écran, quand c'est des questions, des réponses, des trucs comme ça mais la démarche relationnelle on ne la fait pas s'engager avec le mannequin ((rires 10'))

Le cadre d'interprétation intègre aussi les conduites à tenir. Par exemple, le fait d'applaudir à chaque fin de séquence de simulation.

« AD (la co-pilote) reprenant une note de son dossier : « à chaque fois qu'on a fini une simulation on applaudit ».

((Son doigt appuyé sur la note marque l'identification de celle-ci dans son dossier.))

AD : sur euh... ils disaient que à chaque fois que quelqu'un a fini de faire la simulation on applaudit ... parce qu'on sort tellement d'une situation stressante que... ça permet de casser ...on se réinstalle dans le groupe, de se poser intérieurement et tout...

((AD marque le changement dans la situation de simulation par un geste des bras))

((AD applaudit pour mimer le geste à faire en situation))

AD : et donc le fait d'applaudir... ben voilà, ça ... on dépose un petit peu ... son ressenti et après en fait euh... voilà... c'était là, j'avais évoqué ça avec IDA qui avait trouvé ça pas mal, c'était l'idée

((AD décrit les différentes phases du débriefing en lisant ses notes et en suivant l'écrit avec son crayon)). [42 :55]



((Le reste du groupe écoute et adhère au propos sans intervenir.)) [43 :10]

AD : tu pars d'abord sur le ressenti de chacun, et après tu fais décrire ce qui s'est passé en reprenant tout ce qui est du domaine technique, médical et organisationnel... et en fait euh... il y avait comme un petit support qu'on peut avoir quand on regarde, qu'est-ce qui est de l'ordre de la connaissance ? qu'est-ce qui est de l'ordre de compétences techniques et qu'est-ce qui est de l'ordre du comportement ? dans la catégorie communication, leadership et des différents... enfin c'est des trucs tout cons... voilà, mais je me dis que moi ça me ferait du bien d'avoir ça et du coup je me disais que ça peut être intéressant pour d'autre \ hein mais voilà

...

((AD « il y a comme un petit support qu'on peut avoir » AD survole son support avec son stylo)) »

La conduite codifiée renforce les éléments du *cadre d'interprétation*.

Le fonctionnement des sous-groupes de travail apparaît, pour faire référence au concept d'*habitus*, comme une « *structure structurée prédisposée à fonctionner comme structure structurante* » (Bourdieu, 1980, p. 88)

Comme nous l'apprend Goffman (1991) les cadres nous permettent de donner du sens aux situations dans lesquelles nous œuvrons, qu'ils soient primaires ou secondaires, ils se transforment par modalisation ou fabrication.

Mais comme le souligne l'auteur :

« *Dans la mesure où un cadre articule nos propres réactions au monde et le monde auquel nous réagissons, la détermination de ce qui se passe comporte forcément une certaine réflexivité ; autrement dit, la perception correcte d'une scène suppose nécessairement que l'acte de perception fasse partie intégrante de la scène.* » (1991, p. 95)

La structure, ou le cadre de participation, a une fonction structurante, elle conditionne les relations interprofessionnelles et les interactions.

Mais c'est par la dimension réflexive, soulignée par Goffman, que va pouvoir s'opérer un léger déplacement, « *se tenir hors* ».

« *Se tenir hors* » du cadre, de ses limites, c'est se décaler légèrement momentanément.

Nous assistons alors à un mouvement, un ensemble de petits décalages susceptibles de permettre le développement professionnel du cadre de santé formateur.

Cette observation nous a permis d'identifier des indices de cadres d'interprétation mais également un « jeu » au sens d'une dynamique à l'œuvre entre plusieurs cadres présents en même temps dans la situation.

Nous proposons d'utiliser **la notion de cadres enchâssés** pour désigner cette présence simultanée de plusieurs cadres et de **dynamique des cadres enchâssés** pour désigner ce jeu entre plusieurs cadres.

Notons également que le passage d'un cadre à un autre pour mieux éclairer le premier génère de l'humour. Les mots d'esprit, les rires seront retenus comme indices de passage d'un cadre à un autre.

Ce n'est pas sans rappeler l'analyse proposée par Freud concernant le mot d'esprit et sa relation à l'inconscient. (1992) :

« Le mot ou le trait d'esprit - met en rapport des choses et des pensées hétérogènes : il les condense, il les combine ou, mieux, il les marie, le plus souvent dans une mésalliance qui déclenche le rire de l'auditeur et surprend même celui qui l'énonce »

Notre hypothèse consiste à penser que le passage d'un cadre à un autre implicitement présent dans la situation mais auquel tous les actants présents peuvent penser inconsciemment crée une forme de « combinaison » de « condensation » qui peut générer le rire.

Cette possibilité n'est alors effective que si le sujet présent accepte le décalage d'un cadre à un autre. Si cette flexibilité lui fait défaut il ne rira pas, voire ne comprendra pas « l'esprit » du mot.

Nous pouvons dès lors penser que « les pratiques participatives en situation de travail modifient alors les cadres de l'expérience des formateurs » et peuvent dans le même mouvement « modifier positionnement professionnel ».

Il nous semble que cette hypothèse pourra se vérifier cliniquement. Nous présenterons et développerons celle-ci à propos d'une étude effectuée auprès d'étudiants en difficulté dans la partie discussion.

5.1.3.3. Une grille d'analyse

Nous retiendrons également une grille d'analyse de cette étude de la situation de sous-groupe de travail N°1 Groupe simulation :

Nous avons observé qu'un jeu d'accords/désaccords se construit autour de 4 phases :

1. Phase d'engagement
2. Phase de désaccord et de négociation de sens, de construction d'un cadre d'interprétation partagé
3. Phase d'accord, de stabilisation du cadre d'interprétation
4. Phase de retour à l'équilibre accompagnée de marque d'accord tel que les rires et les gestes

La grille d'analyse comporte l'observation :

- D'indicateurs de construction de cadres d'interprétation partagés. Un cadre d'interprétation partagé pourra être compris comme un *répertoire partagé* au sens de Wenger.
- D'indicateurs de changement de cadres. Le passage d'un cadre pédagogique à un cadre social ou un cadre institutionnel et retour vers un cadre pédagogique etc.

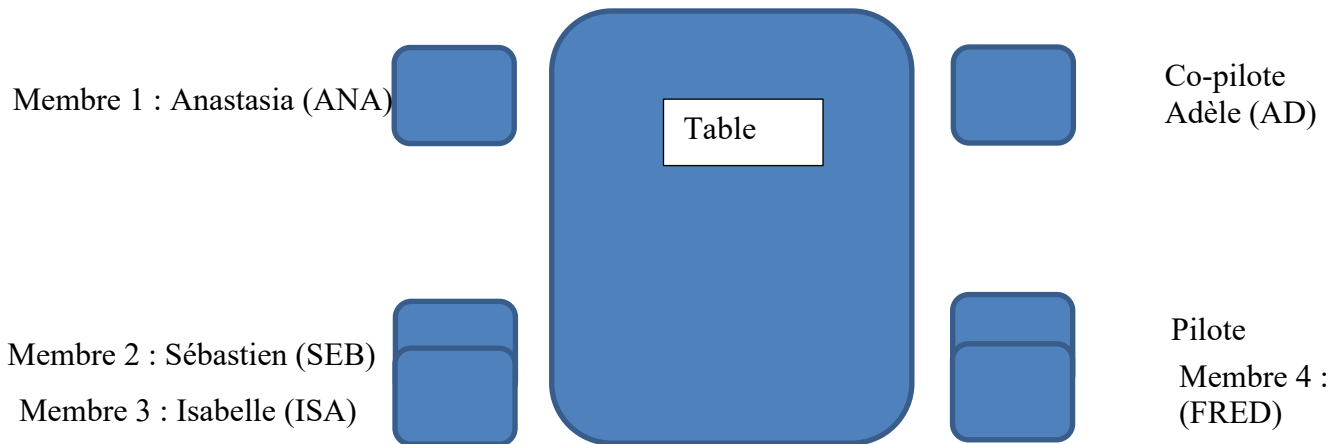
Nous pourrions utiliser cette grille pour analyser la séance N°2 du même sous-groupe de travail « Simulation » mais également pour analyser l'autre sous-groupe de travail intitulé « Raisonnement clinique » avec les deux séances filmées.

5.1.4. Le sous-groupe de travail « simulation ». Séance N°2

Le cadre de participation :

Disposition spatiale et places occupées :

Disposition spatiale caractéristique des places dans l'interaction



Comme dans la séance N°1 le cadre de participation intègre le statut des membres : le pilote, le co-pilote, les membres.

1. Phase d'engagement :

Le pilote engage la conversation :

« Pilote : « Excusez mon absence la fois dernière... »

Le groupe : bien sûr, tu étais hospitalisée.... »

Pilote : j'avais confié le pilotage du groupe à Aude la fois dernière, peut-être elle s'est sentie en difficulté, mais je ne veux pas parler pour elle... **toujours est-il qu'elle refuse de venir aujourd'hui.** Elle a besoin de calme. Voilà. J'espère qu'elle réintègrera le groupe la fois prochaine. »

(Le groupe est en posture d'évitement) [00 :49]



La séance précédente avait généré de l'agacement et une forme de sentiment négatif d'agression. La pilote remplaçante disant « *c'est un match de boxe ici !* » et ne souhaitant pas participer à cette séance.

Nous pouvons émettre l'hypothèse que ce sentiment négatif était le fruit des interactions effectuées pendant la séance de travail. Ces interactions comportaient des mouvements de passage d'un cadre à un autre. Mouvements ponctués par des « mots d'esprit », des « rires » ou des « silences ». Il semble que la pilote de cette séance, Aude, n'ait pas suivi ce mouvement, ces changements de cadres et que cela a provoqué un sentiment d'agression. Ce ressenti allant jusqu'à remettre en question sa participation au groupe de travail.

La pilote revient très vite au cadre pédagogique :

« Pilote : en tout cas, j'ai relu le scénario que vous avez travaillé... »

AD : on a fait la synthèse

Pilote : donc, il restera juste à rentrer les paramètres de départ et d'arrivée... euh...

AD : j'ai pas pu les imprimer, on parle dans le vide, je suis désolé...

Pilote : le scénario c'est le retour de bloc

AD : oui donc c'était à partir de ce que vous aviez travaillé lors du truc et...

Pilote : oui...

AD : et du coup ça correspondait à peu près ?

Pilote : oui »

La pilote effectue un travail de cadrage à partir du retour effectué par Aude :

« Pilote : Aude m'avait dit de reclarifier ce qu'on entend par objectif d'apprentissage et objectif de professionnalisation »

AD : oui on était embêté avec cette question en effet

Pilote : en fait, objectif d'apprentissage ça correspond aux connaissances à mobiliser dans la situation

AD : °objectif d'apprentissage° (elle note en même temps) »

Les membres du groupe sont dans une figure d'évitement, « oui on était embêté avec cette question en effet » voire une posture d'effacement, visible sur la capture d'écran, têtes baissées, regards fuyants. La face est sauvegardée grâce au principe de réparation défini par Goffman (1974, p. 21).

Cette phase d'engagement, basée sur la séance de travail précédente intègre de manière condensée, les phases de désaccord/d'accord, puisque l'accord avait été trouvé dans la phase antérieure.

« Pilote : Et objectif de professionnalisation ce sont les compétences qu'on cherche que l'étudiant doit développer »

AD : redit le moi, redit le moi

Pilote : objectif d'apprentissage ça correspond aux connaissances à mobiliser dans la situation, par exemple revoir les PDF de la 2.4 pour le retour du bloc, ce qu'ils auront vu sur la PTH, la surveillance des paramètres vitaux par exemple, la surveillance des douleurs. Alors moi, j'ai remplacé par prévenir la douleur, mais bon, tout ça c'est ce qu'on peut mettre dans les objectifs d'apprentissage

AD : ouais ouais

Pilote : et l'objectif de professionnalisation c'est les compétences qu'on va cibler dans cette séance

AD : donc on avait bien fait là ?

Pilote : oui ! mais je ne sais pas pourquoi elle m'a dit de vous le redire...

AD : oui parce qu'on a pris un moment à essayer de se reclarifier...

ANA : d'ailleurs ça a été le point de départ de ...

AD : ouais ok ...°objectif de professionnalisation c'est par rapport aux compétences...° actes et activités, compétences

Pilote : c'est ce qu'on cherche à cibler dans la séance »

Ce « cibler dans la séance » correspond à ce que nous avons identifié comme un travail de construction de cadres d'interprétation. Le travail de cadrage étant effectué, la séance va pouvoir se poursuivre notamment par une phase de désaccord.

2. Phase de désaccord, de négociation de sens, de construction du cadre d'interprétation :

Dans la grille d'analyse que nous nous proposons d'utiliser, nous avons indiqué, que la phase de désaccord va s'effectuer sous forme de jeu de *figuration* où *l'évitement* et la *réparation* seront largement mobilisés pour sauver la *face*.

Dans le même temps, nous observons des mouvements, des passages, d'un cadre à un autre. D'un cadre pédagogique, celui qui réunit les membres du groupe, qui constitue un des fondements de la communauté de pratique : le projet partagé, à un cadre social, ou institutionnel.

La première phase de désaccord, concerne une question d'organisation des plannings et va se résoudre très rapidement :

« ANA : du coup c'est problématique si tous les référents de la simulation ne peuvent pas participer

AD : ça fait sauter 1, 2, 3, 4 rdv

Pilote : ou alors on les mets ...

AD : du coup est-ce qu'on est assez nombreux si on fait sauter...

Pilote : non il va falloir...

ANA : il y a combien de personnes inscrites là ?

AD : (se lève pour aller vérifier sur l'ordinateur relié au réseau de l'institut)

Fred : jeudi matin ?

ANA : toute la journée

Pilote : oui

Fred : ah oui !

AD : t'as noté que le matin parce que toi t'es en suivi, c'est pareil !

Pilote : du coup moi je pense comme toi [Marque d'accord]

ANA : c'est vrai ça dépend du nombre de personnes qui sont inscrites... pour pouvoir conserver un peu d'accompagnement pédagogique. Moi j'en ai pas ce jour-là. Ce que je veux dire c'est que je peux faire toute la journée

AD : donc là on est sur quelle UE ?

ANA : C'est Oscar, donc c'est le 1.3

AD : ah non c'est le 5.1

Pilote : et du coup je me posais la question des nouveaux formateurs... est-ce qu'on fait une mini formation avant ? en réunion pédago ? il faut qu'ils aient des notions tu vois

AD : Alors AJ matin et après-midi (reprend les informations sur l'ordinateur) quelqu'un note ?

Isa : oui

AD : PHD c'était marqué au départ que le matin. AG aussi, IC aussi, AM toute la journée et BT toute la journée... voilà, l'après-midi on a en plus VHV

Pilote : c'est pareil elle en a jamais fait non plus

AD : CMM et CHB

Pilote : SEB t'es pas noté

Isa : non

AD : donc voilà, SEB à la place de BT ?

Pilote : ben oui à la place de BT

AD : je marque les deux demi-journées ou quoi ?

ANA : oui » **Marque d'accord.**

Phase 3 : Phase d'accord, de stabilisation. Une compréhension partagée stabilise le cadre d'interprétation :

Sur proposition de la pilote le groupe stabilise un cadre d'interprétation, ici une « *fiche de débriefing* » Question qui avait été évoqué mais pas totalement finalisée dans la séance précédente.

« Pilote : « J'ai fait une ébauche de fiche de débriefing

ANA : ouais

Pilote : justement pour ceux qui n'en n'ont jamais fait

ANA : Ouais

Pilote : A savoir un peu structurer le truc, pour qu'on structure tous un peu de la même façon

ANA : ouais...

Pilote : Plus ou moins évidemment parce que les scénarios sont tous différents. Mais au moins de éléments de question, des invariants de questions, pour qu'il y est une cohésion dans nos ateliers par exemple. La première partie au niveau de la gestion des émotions : « comment avez-vous vécu cette expérience de simulation ? Qu'avez-vous ressenti ? Comment vous y êtes-vous pris entre vous ? ». Après dans l'exploration du processus cognitif par ex : quand vous avez fait telle chose quel était votre objectif ? qu'avez-vous identifié dans cette situation ? Avez-vous les compétences et les connaissances pour atteindre les objectifs ? « C'est des idées de questions. Après.... Au niveau des connaissances après on reprend les points importants. Quelles connaissances aviez-vous dans cette situation ? Ensuite au niveau de la contextualisation : que pensez-vous de votre binôme ? qu'est-ce qui c'est bien passé ? ou mal passé ? Dans la décontextualisation : si vous rencontriez à nouveau cette situation que feriez-vous de ma même manière ? Que feriez-vous autrement ? et enfin dans la recontextualisation, c'est-à-dire, qu'elles ont été les interventions clés qui ont été faites et que vous pourriez remobiliser ? voilà... [11 :09]

ANA : Non, mais c'est super ! Parce que ça correspond peu ou prou à ce qu'on avait fait et tout ça mais du coup ça...

Pilote : ça formalise et puis

ANA : c'est rassurant »

Nous retrouvons les indicateurs d'accord, avec une répétition superposée du mot « *c'est rassurant* » et de réparation qui vont marquer le retour à l'équilibre. L'accord est marqué ici par un indicateur : celui de la répétition.

Phase 4 : Retour à l'équilibre accompagné de marques d'accord

Le retour à l'équilibre avec des marques d'accord est vite trouvé dans cette séance.

« Pilote : c'est plutôt ça les compétences non techniques

[Phase d'accord]

Pilote : du coup ça je peux le formaliser ?

Groupe : Ouais

ANA (s'adressant à SEB) ça te va ?

SEB : Oui »

Tableau 4 : Les transformations de cadres

Type de cadre	Verbatim	Type d'indicateurs	Effets produits
Cadre pédagogique	P 128 extrait des échanges au sein du sous-groupe « Simulation » AU : <i>alors c'était dans le contexte d'urgence / il fallait repérer ...non, en fait l'objectif pédagogique c'était d'identifier les premiers signes [...]</i> IDA, en fait que il faudrait faire une petite grille de lecture qui permettrait...quand on regarde la situation de... [32 :43]	Indicateurs de construction du cadre pédagogique : les mots du cadre et les outils construits par le groupe « grille de lecture »	Le cadre pédagogique s'étaye
Passage au cadre social	P 131 ANA : <i>si tu lui tords le cou, il nous manquera quelqu'un pour les débriefings et alors moi je ne suis pas d'accord</i>	Indicateur de transition « mot d'esprit »	Vécu de l'interaction différent chez ceux qui entrent dans le jeu ou ceux qui n'y entrent pas. Le groupe passe du cadre pédagogique d'élaboration collective d'un scénario de formation par la simulation à un cadre social jouant sur le sens figuré du propos.
Retour au cadre pédagogique	P 132 « AD : <i>ha ben pour certains je crois que oui.. tout dépend comment tu apprends, comment tu expérimente le monde qui t'entoure quoi et chacun on le fait à notre façon...</i> ISA : <i>oui, certainement oui</i> AD : <i>après on essaie, on se dépatouille, parce que comme on est en face d'un groupe, il faut trouver un discours qui soit à peu près compréhensible par tous, donc forcément...</i>	Indicateurs de positionnement dans un cadre avec : les mots du cadre . Ici le cadre pédagogique avec le mot « <i>apprendre, expérimenter le monde</i> » : le silence . Une partie des membres du groupe participe à l'échange, une autre reste silencieuse	Micro-décalage : le cadre pédagogique s'élargit en passant d'un cadre focalisé sur le scénario de simulation à la question du processus d'apprentissage différent pour chacun. Changement de positionnement : ISA acquiesce et marque son accord sur l'idée émise par AD.

5.1.5. Les fonctions des sous-groupes de travail

5.1.5.1. La construction collective de cadres d'interprétation.

Une des fonctions des sous-groupes de travail consiste donc à s'accorder collectivement sur des cadres d'interprétation, des outils, manières de faire et de dire, sur un *répertoire partagé*.

5.1.5.2. La formation des membres de la communauté

Les sous-groupes de travail ont une fonction pédagogique de formation des autres membres de l'équipe :

« *Pilote : et du coup je me posais la question des nouveaux formateurs... est-ce qu'on fait une mini formation avant ? en réunion pédago ? il faut qu'ils aient des notions tu vois »*

5.1.5.3. La formation des membres du sous-groupe de travail par le jeu de passage d'un cadre à un autre

Cette fois, le **jeu de passage d'un cadre à un autre** et retour au cadre premier jouerait également un rôle dans l'apprentissage du métier, tel qu'il se pratique dans cette communauté, en créant une mise à distance et donc une posture réflexive. Il s'agit de la *pensée réflexive* de Dewey, source d'apprentissage de son expérience.

« *Pilote : j'avais un petit peu réfléchi au truc... j'avais pensé à un ado un peu « casse-couilles »*

ANA : il y a que les hommes qui peuvent jouer ça (note d'humour)

AD : T'as pas des couilles toi en tant que minette ! [30 :45]

[Changement de cadres : passage du cadre pédagogique au cadre social marqué par de légers rires mais pas de réaction chez les deux hommes présents]

Pilote : (continue le scénario) [retour au cadre pédagogique]

ANA : ce serait pour quand ?

AD : ce serait pour le semestre 6 puisque les étudiants de S6 éventuellement... on avait regardé ça la dernière fois ...

ANA : ouais je crois...

AD : oui oui j'ai noté

[Les membres du groupe prennent leur planning et vérifient] Phase de concertation [Le groupe planifie les séances de simulation réunissant les étudiants infirmiers et les élèves aides-soignants sur le réseau de l'IFSI]

[39 :31]

AD : il faut qu'on soit 6 par demi-journée

[Chaque formateur se prononce sur ses disponibilités]

Ad : mercredi 9 après-midi... c'est qui qui n'est pas là ? On est 6 alors ?

ISA : non c'est FRED qui n'est pas là

AD : ah voilà !

[Rires] [Les rires annoncent un changement de cadre]

FRED : je lui ai dit

Pilote : pas assez fort

AD : non mais moi j'ai une petite cervelle

[Changement de cadre]

FRED : non mais je le lui ai dit...elle m'a regardé je lui ai fait non

ANA : elle a des cheveux par-dessus ses oreilles du coup ça fait tampon

FRED : elle les a par-dessus les yeux aussi alors ...

ANA :((rires)) »

Ou encore :

« Pilote : propose un début de scénario : hypoglycémie : donc il y aura un peu d'urgence et de savoir qui fait quoi... est-ce que ce serait bien d'avoir une mère « chiante » « mais regardez faites quelque chose ! »

ISA : ah oui c'est bien les mères chiantes

(Rires) [Déplacement engagé à partir d'une note d'humour]

Un autre exemple révélateur du jeu des interactions qui s'établit sous cette forme :

« ANA : il paraît que la mère auvergnate, c'est la version hexagonale de la mère juive ! voilà je cherchais

ISA : ah d'accord ! (rires) [Passage du cadre pédagogique au cadre social marqué par des rires]

Pilote : bon ils seront à l'hôpital de Clermont-Ferrand... voilà c'est une idée... ça change un peu des personnages

FRED : oui c'est ça ça change des

ANA : oui c'est bien parce que...

ISA (s'adressant à SEB qui ne dit rien) tu suis ?

SEB (souriant) pourquoi j'ai l'air de ne pas suivre ?

[Changement de cadre : retour au cadre pédagogique] [52 :10]

ISA : tu nous abandonne (rires)

Pilote : du coup les objectifs d'apprentissage [revenant dans le cadre pédagogique]

FRED : parce que sinon on pourrait mettre une grand-mère aussi... à la place de la mère (rires)

[Toujours dans le cadre social en interaction avec ISA]

Pilote et ANA : ah ben non...

ANA : pourquoi le grand père qui a les cheveux blancs... [ANA se prête au jeu]

FRED : c'est vrai...ah ben si vous voulez je fais le grand père chiant

Pilote : Auvergnat avec le béret...

ANA : du coup, c'est une situation que tu as commencé à travailler

Pilote : non non non, pas du tout, j'ai commencé à y réfléchir mais j'ai rien noté du tout

AD : moi j'y avait travaillé mais sur des soins, une hypo, un malaise, on ne savait pas ce que c'était et au bout d'un moment [Retour au cadre pédagogique]

Nous pouvons donc observer ces mouvements, ces passages d'un cadre à un autre. Le passage du cadre pédagogique au cadre social puis un retour au cadre pédagogique. Nous observons également que tous les membres du groupe ne se prêtent pas au jeu. Certains y participent pleinement d'autre l'acceptent et l'observent. Quand parfois certains membres vont le refuser complètement, le subissant comme une agression (voir le pilote de la séance N°1).

Cette dynamique nous semble pertinente à relever car elle est récurrente. Cette observation nous rapproche de notre hypothèse et semblent sur un premier point la confirmer.

5.1.5.4. La formation des membres du sous-groupe de travail liée à la fonction de formateur de formateur associée à la fonction de pilote

Les sous-groupes de travail participent au développement professionnel des formateurs par le biais des pratiques participatives mais ils ont également une fonction de formation des membres du groupe. Cette fonction est assumée de manière directe par la pilote. Son statut lui étant conféré par son niveau de compétence supérieur à celui des membres du groupe. Nous avons pu observer cette condition – le niveau de formation et le niveau de compétence – comme attribut de la fonction de pilote et de co-pilote. C'est ce qui leur confère leur légitimité et leur place de formateur de formateur.

Pour exemple :

« Pilote : c'est l'élément clé le débriefing. Le scénario ça dure 5 10 minutes c'est vraiment une petite scénette, l'élément clé c'est le débriefing, c'est la... »

ANA : C'est un peu comme un jeu de rôle finalement

FRED : est-ce qu'il y a une interaction avec le reste du groupe ?

Pilote : au moment du débriefing ?

FRED : ouais

Pilote : ils peuvent intervenir à n'importe quel moment en fait

FRED : pas à un moment spécifique ?

Pilote : alors le moment spécifique...on doit vraiment garder au tout début, d'après le scénario, c'est les émotions le ressenti. Ça/

FRED : c'est pour ceux qu'on jouait

Pilote : pour ceux qu'ont joué

[Forme d'accord de répétition]

Pilote : il est au démarrage ! (Geste des deux mains représentant le fait de « vider leur sac »)

ANA : ça fait en plus...

Pilote : ça casse

ANA : comme une sorte de rite (geste de la main symbolisant le fait de couper) c'est vraiment la fin, c'est terminé et on va passer à autre chose...

Pilote : et sincèrement pour l'avoir vécu ! je peux vraiment dire qu'on l'a vécu euh... c'est vraiment important ! et t'as besoin de ce moment-là pour dire °j'étais stressée° ça se fait naturellement. °bon les étudiants c'est différent, ils n'ont pas étaient professionnels °

Pilote : passer de la salle de spectacle, entre guillemets, à revenir avec les étudiants »

Ou encore :

« *Pilote : hum, hum... mais dans les études qui ont été faites, c'est pas nécessaires que les étudiants se voient. Ça peut-être un plus mais pas nécessaire...*

ANA : Quand tu te revois, que tu te réécoute... c'est pas toujours évident...

Le groupe (en signe d'accord) oui oui c'est vrai »

5.2. Première partie de l'hypothèse de recherche, centrée sur le processus

« L'apprentissage du métier de formateur par le biais des pratiques participatives des acteurs en situation de travail suppose des processus de transformation des cadres de l'expérience. »
Nous proposons de désigner ce processus de transformation des cadres de l'expérience par *dynamique des cadres enchâssés*.

Cette dynamique permet alors de penser que :

- 1/ Les pratiques participatives en situation de travail modifient les cadres de l'expérience des formateurs et peuvent dans le même mouvement modifier leur positionnement professionnel
- 2/ La perception de l'environnement d'apprentissage des acteurs, alors modifiée, facilite la transformation des pratiques des acteurs

Le travail d'apprentissage, ou plutôt d'appropriation effectué par le sujet le conduit à *faire siennes* des pratiques professionnelles et à *faire soi*, c'est à dire se reconnaître comme un formateur appartenant à une communauté de pratique et à un groupe professionnel.

Nous chercherons à vérifier la deuxième partie de l'hypothèse de recherche, celle centrée sur le changement de « la perception de l'environnement d'apprentissage des acteurs qui facilite la transformation des pratiques des acteurs », à partir de l'étude des entretiens de groupe et surtout à partir des entretiens individuels.

5.3. Les entretiens de groupe ou l'enchâssement de cadres

La forme *entretien de groupe* va supposer de la part des participants d'accepter de se mettre dans une posture d'autoconfrontation. D'observer le fonctionnement du sous-groupe de travail auquel ils ont participé pour une partie du groupe des participants à la séance et auquel ils n'ont pas participé pour une autre partie. Cette posture va générer une dimension réflexive qui va être volontairement recherchée par le chercheur. Celui-ci poussera à l'explicitation.

La posture réflexive qui suppose de prendre sa pratique comme objet d'analyse va être sollicitée.

Nous allons alors mobiliser cette notion d'enchâssement de cadres évoquée précédemment. Avec la méthode de l'entretien de groupe, nous allons enchâsser le cadre d'interaction « sous-groupe simulation » dans un autre cadre, celui de l'entretien de groupe où la position est de nature réflexive. Ce cadre de participation comporte une place supplémentaire, celle du chercheur présent et actif dans l'interaction.

Nous pouvons alors considérer que deux cadres vont en constituer un troisième, qui les intègre par enchâssement.

C'est dans le passage de l'un à l'autre, dans le jeu des allers-retours de l'un à l'autre que pourra se jouer la réflexivité.

Notre objet se situe dans l'observation des légers décalages que peuvent opérer les cadres de santé formateurs à cette occasion.

En quoi ces micro-décalages peuvent-ils être source d'un changement de positionnement professionnel ?

Pouvons-nous observer une forme d'apprentissage par les pairs quand le cadre de l'activité se transforme collectivement par *modalisation* ou par *fabrication* ou encore par *rupture de cadre* (Goffman, 1991) ?

L'enchâssement des cadres ne serait pas nécessairement une transformation du cadre premier mais une extension l'incluant dans un nouveau cadre qui lui-même pourra s'étendre à un nouveau cadre.

La question centrale se trouve alors dans les limites du cadre, dans ses marges et essentiellement dans le jeu qui permet ou non un dépassement du cadre.

C'est dans ce jeu que le formateur de professionnel de santé découvrira quelque chose de lui-même tout en intégrant une appartenance au groupe professionnel.

5.3.1. Entretien de groupe N°1 centré sur la confrontation du groupe à la séquence filmée N°1 du sous-groupe simulation analysée précédemment.

L'entretien de groupe réunit 5 formateurs de l'IFSI. Trois d'entre eux ont participé à la séance de travail du sous-groupe simulation N°1 que nous avons analysée ci-avant.

Il s'agit du co-pilote, Adèle (AD) et deux membres du sous-groupe simulation Anastasia (ANA) et Sébastien (SEB).

Les deux autres formateurs présents ne font pas partie du groupe simulation mais sont des cadres de santé formateurs du même institut. Ils ont souhaité participer à notre recherche et acceptés d'être enregistrés.

Le groupe de participant est disposé autour d'une table en rectangle dont une face est réservée à la projection de la vidéo. La séquence est enregistrée à la fois en vidéo et en audio.

Nous allons participer à la séance en incitant les participants à réagir à la scène qui va être visionnée.

La séquence de travail en sous-groupe enregistrée en vidéo et projetée va être arrêtée à certains moments par le chercheur ou à la demande d'un ou des participants. Le principe n'est pas de se situer comme spectateur d'un film de distraction mais comme un participant devant expliciter ce qui s'est passé dans cette scène ou ce qui le questionne à la vue de la séquence.

La séance va durer deux heures. Elle s'articule autour de 6 étapes :

1. Introduction :
 - a. Explicitation de la démarche de recherche engagée.
 - b. Précisions des modalités de fonctionnement de l'entretien de groupe
 - c. Accords de confidentialité et d'acceptation d'être enregistré
 - d. Explicitation des attentes du chercheur et de la participation attendue des membres du groupe
2. Engagement de l'interaction par une question ouverte et premières explicitations de la part des membres du groupe
3. Début du visionnage de la séquence filmée. Les membres du groupe étant observés par le chercheur. Cette étape est relativement courte. Pas plus de trois à cinq minutes. Sa durée est liée aux événements observables sur la vidéo projetée et aux réactions des membres de l'entretien de groupe.
4. **Arrêt sur image, questionnement, explicitation, échanges entre les formateurs avec participation active du chercheur. Phase considérée comme la plus pertinente au regard de notre objet.**
5. Retour au visionnage de la séquence filmée et reconduction de la phase 3 et 4
6. Clôture de la séance, remerciements

Phase 1 : Disposition du groupe pendant la période introductive au visionnage de la séquence de travail en sous-groupe enregistrée en vidéo :



L'entretien de groupe va être ponctué par les arrêts sur image que le chercheur va effectuer. Ces derniers vont être motivés soit parce que le groupe se positionne comme observateur muet,

soit parce qu'un élément de la séquence nous interroge. La troisième possibilité, mais toutefois moins fréquente, s'effectue à la demande d'un des membres du groupe.

Nous introduisons l'entretien par un rappel de la démarche engagée et des modalités du focus group.

Phase 2 : Ensuite l'engagement dans l'interaction débute par une question ouverte de la part du chercheur :

MP : « *Pouvez-vous me situer cet enregistrement ? Qui est là...* »

La co-pilote du groupe de simulation, présente sur la vidéo, prend la parole :

AD : *C'était une réunion du groupe simulation, c'est un groupe qui a débuté il y a un an 1/2. C'est un groupe qui s'est réuni plusieurs fois, c'est un groupe qui est déjà bien avancé. On accueillait Sébastien qui revenait de sa formation à l'école des cadres pour l'intégrer au groupe.*

Et donc, l'objet de cette journée, c'était de monter un scénario de simulation à partir d'une vignette clinique, en fait de réfléchir ensemble : comment monter cette situation et comment... En fait, c'est un scénario qui n'est pas encore en place... Sachant que, Audrey (la pilote en chef) et moi-même nous étions revenues de 3 jours de formation à la simulation durant laquelle nous avons élaboré des scénarii. Et donc, du coup, c'était de récupérer les scénarii qu'on avait déjà réfléchis et là je pense que j'étais en train de présenter un des scénarii qu'on avait montés.

ANA : *Sachant que cette fameuse Audrey n'est pas là ce jour-là que Audrey est le pilote du groupe. Et comme elle n'est pas là c'est son co-pilote (Aude) qui ... elle avait chargé son co-pilote d'animer la réunion, voilà.*

AD : *et on laisse les choses implicites pour l'instant au stade implicite...*

MP : *Ok, allons-y* »

Phase 3 : Débute l'écoute collective de l'enregistrement vidéo.

Il s'agit du premier entretien de groupe. Les membres présents sont dans un premier temps, observateurs d'eux-mêmes. Et le chercheur observe les observateurs.



La séquence vidéo projetée commence par le début du travail en sous-groupe.

Le groupe de travail simulation échange autour de la vignette clinique en reliant le cas aux différentes Unités d'Enseignement (UE) (UE 5.5 etc).

Phase 4 : Arrêt sur image et sollicitations du groupe à expliciter et à interagir à l'aide de reformulations.

MP : *si je comprends bien, vous m'avez parlé d'un groupe pilote qui travaille sur les séquences de simulation ?*

Groupe : *oui, oui, la construction des scénarii de simulation.*

ANA : *sachant qu'on en a déjà fait en 1e année, 2e année donc il est question d'en organiser une pour les 3e années. Donc on réfléchit en même temps dans quelles unités d'enseignement on peut intégrer ça.*

MP : *d'accord, donc qui est réuni finalement ?*

ANA : *ben nous*

MP : *oui, mais dans ce travail de construction, vous occupez quelle place ? Parce que j'ai entendu pilote, co-pilote...les autres sont quoi ?*

ANA : *euh moussaillons...*

AD : *Ils sont membres*

ANA : *oui, on est membres du groupe et puis c'est en fait un travail collectif.*

MP : *le but c'est de vous réunir ponctuellement pour cette construction collective ou...*

ANA : *A peu près tous les mois...*

MP : *régulièrement*

ANA : *oui c'est tous les mois, et en fait on construit collectivement.*

MP : *d'accord, ça rentre dans plusieurs unités d'enseignement ou...*

AD : *En fait, l'idée c'est.... Ces scénarios c'est pour remobiliser... en fait, on a pris l'orientation de se dire qu'au travers des unités intégratives de chaque semestre c'est là qu'on*

remobilise, qu'on cherche à construire la compétence entre guillemets. Donc l'idée c'est de construire un scénario qui est inclus à l'intérieur de ses unités d'intégration au fur et à mesure des 6 semestres et de voir ce qu'on va remobiliser au travers de ce scénario. Donc il y a des échanges pour voir si on est plus sur telle UE ou telle UE, au stade de la formation ce qui est plus pertinent...

MP : *et là, Sébastien vous venez d'arriver ?*

SEB: *oui, je crois que c'était le premier groupe auquel je participais depuis mon retour.*

[Jusque-là SEB est resté en retrait du groupe]

ANA : *oui, c'était fin octobre*

AD : *ah oui, la formation on l'avait eu fin septembre.*

Phase 5 : Retour au visionnage de la séquence filmée et reconduction de la phase 3 et 4

Nous constatons que la dynamique du groupe comporte une forme de montée en puissance. Nous commençons par des éléments de contexte. Qui sont les personnes présentes ? Comment le sous-groupe de travail est organisé ? ... Pour aller vers des éléments d'interaction entre les membres du groupe.

SEB va expliciter sa manière de participer et ses difficultés.

MP : *« J'arrête... SEB ... qu'on n'entend pas, qu'on ne voit pas non plus [rires]*

Maria : *il fait autre chose en fait..*

SEB : *non, je lisais un document que AD m'avait donné sur le DU qu'elle avait eu...*

Maria : *oui, tu ne participes pas à l'échange... t'es en train de lire*

SEB : *je suis largué, là je suis largué.*

MP : *c'est vrai ?*

SEB : *Oui parce qu'en fait on est un peu comme on dit en littérature in média res, on est tout de suite au cœur des choses, alors, après moi je reconstitue j'essaie, dans cette phase de silence, je crois que j'interviens après, j'essaie de reconstituer un peu les tenants et les aboutissants, **pour savoir où je me situe.***

SEB n'est pas dans le même cadre. Il cherche à le comprendre pour y entrer.

Nous pouvons observer le *passage d'un cadre à l'autre*.

Nous pouvons considérer **qu'il a un premier cadre**, celui où les membres du groupe et le chercheur se situent en premier : l'observation du sous-groupe de travail « simulation », son fonctionnement, les interactions entre les membres du groupe.

MP : « *J'arrête... SEB ... qu'on n'entend pas, qu'on ne voit pas non plus [rires]* »

Maria : *il fait autre chose en fait..*

SEB : *non, je lisais un document que AD m'avait donné sur le DU qu'elle avait eu...*

Maria : *oui, tu ne participe pas à l'échange... t'es en train de lire*

SEB : *je suis largué, là je suis largué.*

Puis **un second cadre**, le discours des cadres de santé formateur sur eux-mêmes, dans une position méta.

SEB va passer de l'un à l'autre après y avoir été sollicité par notre interrogation.

MP : *c'est vrai ?*

Cette interrogation va pousser SEB à expliciter son mode de fonctionnement.

SEB : *Oui parce qu'en fait on est un peu comme on dit en littérature in média res, on est tout de suite au cœur des choses, alors, après moi je reconstitue j'essaie, dans cette phase de silence, je crois que j'interviens après, j'essaie de reconstituer un peu les tenants et les aboutissants, pour savoir où je me situe.*

Nous pouvons supposer que SEB a une identité attribuée par le groupe (« Qui dites-vous que je suis ? ») identité qu'il adopte, voire qu'il renforce, dans un premier temps mais par rapport à laquelle il se décale lorsque nous le sollicitons.

Le même schéma semble se répéter.

ANA : *oui, il y a XX qui dit : « ça va Sébastien, t'arrive à suivre ? »*

SEB : *ah, tu te rappelles !*

ANA : *oui...*

SEB : *tu la regardes tous les soirs ? tu l'as révisé... ((rires))*

ANA : *non je me rappelle, je crois que c'est Valérie, je ne sais plus. Ou AD, je ne sais plus*

SEB : *en fait, c'est un niveau de discussion technique. Alors, comment on agence concrètement tel ou tel élément du scénario.*

Les places de SEB dans le sous-groupe de travail et dans l'entretien de groupe sont identiques et les modes d'interactions entre SEB et le groupe sont les mêmes.

Les participants à l'entretien de groupe vont expliciter qu'ils sont en train de se regarder en train d'élaborer un cadre d'interprétation. **Tout en soulignant que par moment ils ne savent pas très bien où ils vont.**

Ce travail d'explicitation effectué pendant l'entretien de groupe correspond en quelque sorte à l'élaboration d'un cadre d'interprétation de l'activité qui est elle-même l'élaboration d'un cadre d'interprétation.

Nous avons donc un enchâssement de cadres.

Il semble que notre hypothèse « *L'apprentissage du métier de formateur par le biais des pratiques participatives des acteurs en situation de travail suppose des processus de transformation des cadres de l'expérience* » commence à trouver une amorce de validité.

AD : *On n'est pas dans du concret, on est vraiment en hauteur, en train d'essayer...*

ANA : *en gros, on attend que tu prennes le train en route quoi, non mais c'est vrai...*

SEB : *oui mais c'est normal, en même temps, c'était le groupe de travail*

AD : *En même temps on était en train de rediscuter ensemble de quelles orientations, quels choix on fait, donc en fait c'est pour ça qu'on ne prend pas le temps de t'expliquer non plus. Puisque nous même on ne sait pas où on est, et on est en train de se mettre en phase là tous au nombre qu'on est pour arriver à trouver un chemin ensemble.*

ANA : *ouais, parce que l'objet c'est de construire un scénario. Le construire, sur quelles bases, à partir de quoi, pour quelle unité d'enseignement... et c'est vrai qu'on ne sait pas trop où on va.*

AD : *voilà, donc du coup voilà, toi tu suis derrière t'essaie de te dépatouiller avec ce que t'entend.*

SEB : *oui, c'est ça...*

Nous pouvons également observer que pendant ce léger dégage­ment, ces légers mouve­ments de passage d'un cadre à l'autre, les regards se portent sur les interactants : le chercheur, les différents membres du groupe et non plus sur l'écran où se trouve projetée la séquence vidéo.



Ces déplacements des regards vers le chercheur sont des indicateurs d'un déplacement d'un cadre à un autre dans une posture réflexive.

MP : *Et il va y avoir un moment où vous allez raccrocher*

SEB : *oui, quand ça commence à fritter, à ce moment-là... rires... quand ça fritte j'apporte de l'huile en fait... non au contraire [Mot d'esprit]*

SEB introduit, au second degré, un élément relatif au fonctionnement du groupe « *ça fritte* ». Cet élément de tension sera observable vers la fin de la séance de travail du groupe simulation. Nous avons observé le jeu d'accords/désaccords des membres du groupe et un cycle en quatre phases passant par une phase d'engagement, suivi d'une phase de désaccord, de négociation puis d'accord, de stabilisation d'un cadre d'interprétation et d'un retour à l'équilibre.

Ce retour à l'équilibre peut être instable, précaire voire inexistant.

Ce qui est appelé « *friture* » correspond à un moment de tension où le retour à l'équilibre n'est pas encore atteint.

« MP : *Vous voyez moi, ce qui m'intéresse ici... Par exemple, là on observe une construction collective, c'est donc d'observer les interactions entre vous et puis là où j'ai besoin de vous entendre c'est par exemple est-ce que Bon, vous êtes là dans un climat bienveillant ?*
(Le chercheur teste la catégorie « vécu organisationnel).

AD : *ouais...*

Groupe : *Ouais...*

ANA : *Oui, on est dans l'écoute des uns et des autres*

AD : *hum hum*

MP : *coopératif ...*

AD : *pour l'instant, oui*

MP : *ou compétitif ?*

AD et ANA : *non pour l'instant c'est serein*

MP : *Là c'est constructif ?*

ANA : *c'est égalitaire*

MP : *Coopératif ?*

ADA : *oui*

SEB : *compétitif ? c'est à dire ? de la rivalité ?*

MP : *ça pourrait...*

AD : *oui*

SEB : *mais ça vient après*

AD : *ça vient après*

SEB : *ça s'installe...*

ANA : *c'est ça qui va être intéressant, à partir de quoi ça*

MP : *est-ce qu'il y a un désaccord ?*

ANA : *ça nous a dépassé*

Le groupe a conscience d'un « *dérapiage* », « *ça nous a dépassé* », sans être en mesure de l'expliquer. Ils leur semblent que c'est lié au fonctionnement du groupe, à son évolution.

La dynamique de la séance du sous-groupe de travail qui est visionnée nous semble analysable à deux niveaux :

○ Un premier niveau d'analyse correspond à l'observation des interactions et leur décodage par la mobilisation du concept du *jeu de face* (Goffman, 1974) .

- Un deuxième niveau d'analyse correspond à la dynamique des cadres enchâssés. Notion que nous avons commencé à développer à partir de la théorie des cadres de l'expérience de Goffman (1991)

L'hypothèse qui commence à apparaître consiste à penser que la dynamique des cadres enchâssés suppose une certaine agilité pour se dégager, passer d'un cadre à l'autre puis revenir au précédent. Sans cette mobilité, le jeu n'existe pas. L'interaction est mise en difficulté. La participation est empêchée ce qui engendre tensions, gestes, paroles « *c'est un match de boxe ici* » dira la pilote du groupe simulation en aparté à une formatrice hors du sous-groupe de travail.

SEB : *on peut dire que c'est un groupe de travail opérationnel parce que l'idée c'est de produire des scénarii.... [23 :35] parce que le point en fait... si j'ai bien compris, la difficulté de la concordance des plannings c'est parce que...*

((les deux autres formatrices qui ne font pas parti du groupe simulation restent en retrait – effacement))

...le scénario est lié à l'interdisciplinarité. Une étudiante infirmière et une étudiante aide-soignante interviendraient auprès du patient.

Il faut tenir compte du niveau d'acquisition

((SEB reformule le travail du groupe))

SEB adopte alors une position méta. Ce qui correspond à « se tenir hors ». Autrement dit, cette observation nous permet d'identifier un micro-décalage, issue de la position méta, permettant à SEB de faire un pas vers un changement de positionnement professionnel.

SEB va continuer à expliciter son mode de fonctionnement.

SEB : *oui et puis c'est vrai que moi c'est pas mon fort l'organisationnel, donc quand je sens que le groupe euh... ((geste de la main)) [31 :27] commence à se poser des questions dans ce domaine-là je ((geste de la main symbolisant le retrait)) [31 :31] j'essaie de ne pas intervenir... non pas que ça ne m'intéresse pas mais parce que j'ai peur de dire des conneries. Parce que là du coup, j'ai pas l'impression de vraiment penser à tout... y a des gens mieux agencés que*

moi au niveau de l'esprit qui trouvent des solutions. 120 en 4 groupes alors... moi ça m'angoisse ((rires)) faudrait vraiment que je prenne beaucoup de temps et pour éviter de ralentir le groupe...

Le fait de partager des réflexions personnelles sur son mode d'apprentissage révèle un climat de sécurité psychologique (Edmondson, 2004) suffisant pour le rendre possible et peut donc être considéré comme un élément de la structure organisationnelle facilitant le développement professionnel du formateur.

Par ailleurs, nous pouvons penser que cette observation personnelle et la position méta qui l'accompagne vont favoriser le développement des interactions entre les membres de la communauté de pratique.

5.3.2. Entretien de groupe N°2 centré sur la confrontation du groupe à la seconde séquence N°2 filmée du sous-groupe simulation

La procédure pour conduire cet entretien de groupe est identique à la première séance de focus group. Même disposition spatiale, même matériel, même guide d'animation.

L'entretien de groupe réunit 5 formateurs de l'IFSI. Trois d'entre eux ont participé à la séance de travail du sous-groupe simulation N°1 et l'entretien de groupe N°1 que nous avons analysé ci-avant.

Il s'agit du co-pilote, Adèle (AD) Anastasia (ANA) et Sébastien (SEB) et deux formatrices non membres du sous-groupe simulation.

Les deux autres formateurs présents ne font pas parti du groupe simulation mais sont des cadres de santé formateurs du même institut. Ils ont souhaité participer à notre recherche et acceptés d'être enregistrés.

Le groupe de participant est disposé autour d'une table en rectangle dont une face est réservée à la projection de la vidéo. La séquence est enregistrée à la fois en vidéo et en audio.

Nous allons participer à la séance en incitant les participants à réagir à la scène qui va être visionnée.

La séquence de travail en sous-groupe enregistrée en vidéo et projetée va être arrêtée à certains moments par le chercheur ou à la demande d'un ou des participants. Le principe n'est pas de se

situer comme spectateur d'un film de distraction mais comme un participant devant expliciter ce qui s'est passé dans cette scène ou ce qui le questionne à la vue de la séquence.

La séance va durer deux heures. Elle s'articule autour des 6 étapes déjà présentées pour l'analyse du premier entretien de groupe p 166.

Phase 1 : Disposition du groupe pendant la période introductive au visionnage de la séquence de travail en sous-groupe enregistrée en vidéo :



Phase 2 : Engagement dans l'interaction

Cette deuxième phase va débuter par quelques commentaires sur la vidéo précédente (groupe simulation N°1) que nous avons travaillé dans le cadre du premier entretien de groupe.

« X : à oui c'est là que ça avait dérapé... »

AD : non mais ça ne se ressentait pas.... »

ANA : la tension se ressentait.... »

AD : oui, c'est vrai...la tension...à ouais quand on n'a participé au truc ... ah oui.... »

ANA : ah oui ! »

X et Y : oui on était resté sur notre fin.... »

(rires)

AD : oui au moins 3 personnes étaient euh ((geste du poing)) »

ANA : à cran »

AD : ouais, elles étaient bien...[remontées] ouais, ANA et Annie ont été à bloc »

Au cours de la séance de sous-groupe de travail du groupe simulation que nous avons étudié nous avons pu identifier les effets des interactions sur le pilote. Notamment la présence de sentiments négatifs de type agacement voire d'agression vis-à-vis d'elle-même. Pour exemple, le geste du poing d'AD représentant cette idée de « match de boxe ».

Nous l'avons analysé comme un effet produit par le décalage entre les interactions entre les membres et la co-pilote basés sur le mouvement d'un cadre à un autre- d'un cadre pédagogique à un cadre social- dont le passage était marqué par des mots d'esprit et des rires. La pilote n'était pas entrée dans ce jeu et a vécu la scène comme une agression. La « face » était alors menacée. Au cours de la seconde vidéo correspondant à la deuxième séquence de travail du sous-groupe simulation, la pilote va engager l'échange en s'excusant de son absence et mentionne que Aude, la pilote de cette première séance refusait de revenir dans le groupe. Le groupe dans une figuration de type évitement cherche à s'excuser afin de *rétablir la face*.

Engagement dans l'échange par MP :

« MP : on peut resituer le contexte de cette séquence ?

ANA : c'était une réunion du groupe de travail « simulation », le même groupe qu'on a vu la dernière fois. C'était la suite du travail [...] c'était la suite. Le scénario était terminé, rédigé. Après c'était de l'organisation

MP : je vous propose qu'on visionne la séquence... par entièrement, on l'arrête et on commente à chaque fois que ça nous semble nécessaire... d'accord ?

Le groupe : hum... »

Phase 3 : Débute l'écoute collective de l'enregistrement vidéo.

Il s'agit du premier entretien de groupe. Les membres présents sont dans un premier temps, observateurs d'eux-mêmes. Et le chercheur observe les observateurs.



La séquence vidéo projetée commence par le début de la séance en sous-groupe.

Les membres du groupe s'observent en situation sans commenter. Lorsque la séquence arrive sur le pilote qui évoque « l'incident » de la séance précédente AD, ANA et SEB échangent des sourires complices.



Nous avons retenu comme indicateurs de changement de cadre, les sourires, rires, mots d'esprit voire silences. Ici, nous observons les sourires révélateurs d'une forme de complicité. Goffman parle de transformation d'un cadre premier par un procédé de *fabrication*, rajoutant que la fabrication est une transformation qui se cache, qui se fait à l'insu d'un des interactants, ici, Aude la pilote du sous-groupe de travail. Nous ne posons pas l'hypothèse qu'il y avait un projet de déstabiliser Aude par un procédé de fabrication du cadre. **Nous supposons que le mouvement d'un cadre à l'autre est un processus non-maîtrisé par les participants mais qu'ils en observent les effets.** En revanche, ils se retrouvent complices d'un processus dans lequel ils ont été acteurs même malgré eux.

Phase 4 : Arrêt sur image et sollicitations du groupe à expliciter et à interagir à l'aide de reformulations.

ANA intervient sur ce qui se passe dans la séquence filmée. Séance à laquelle elle a participé mais dont elle ne comprend pas le fonctionnement. Nous allons assister à un travail de réflexivité, le dispositif des entretiens de groupe pousse à une posture réflexive. L'objet de l'analyse est bien la pratique des interactions dans une séquence de sous-groupe de travail.

« ANA : du coup par rapport à la question qui était posée là, c'est vrai que ISA te dit (à SEB) ((mouvement des mains en moulinet))... c'est vrai que tu n'avais pas encore animé de séance de simulation et du coup maintenant qu'il y en a eu une....

SEB : oui il y a 3 groupes

ANA : en fait, je trouve ça intéressant parce que...[s'adressant à MP] je peux?...[[changement de cadre : le cadre dans le cadre]]. On avait eu une discussion finalement quel est l'intérêt d'avoir un mannequin... de faire toute cette mise en scène... je ne sais pas si tu te rappelles ?

SEB : oui oui

ANA : quelle était la plus-value par rapport au fait d'avoir un acteur qui joue....un rôle... et après le scénario tel qu'il était établi il y avait toute cette discussion là... est-ce que ça a vraiment un intérêt ?

SEB : honnêtement je n'ai pas vraiment réfléchi à la question depuis ...

Y : c'était la question que SEB se posait ?

SEB : on se demandait qu'elle était la plus-value du mannequin...

ANA : et là il y a ISA que te dit : est-ce que tu visualise ?

SEB : sur le plan de l'organisation maintenant ça y est, je vois bien comment ça fonctionne. Maintenant sur le plan de l'intérêt ? en faisant varier les scénarios, les possibilités offertes par le dispositif... c'est ça qui serait intéressant

AD : tout en sachant que la dernière fois où on l'a fait, on était tous les 3 ensemble... c'est vrai que la mayonnaise a un peu moins bien pris que les autres fois. Alors c'est lié à quoi ? j'en sais rien ... et puis on a eu pas mal de problèmes techniques, ce qui fait que ça a cassé une certaine dynamique aussi... du coup est-ce c'est représentatif ? »

Les participants ont des difficultés à prendre une position métacognitive, ils restent centrés sur la description du travail de construction d'un cadre d'interprétation partagé et demeurent en difficulté pour analyser les processus en jeu dans leurs pratiques participatives interactives. Cela conforte notre hypothèse quant à une non-intentionnalité de transformation du cadre par fabrication.

Le chercheur va tenter de recentrer le groupe sur les interactions mais sans partager sa propre analyse. Notre choix de posture de compréhension des processus en jeu dans la situation nous contraint à ne pas intervenir comme formateur ou expert. Nous sommes là confrontés à la dynamique d'ajustement postural que nous avons présenté au chapitre 3 « Démarche de recherche ».

« MP : là moi ce qui m'intéresse aussi c'est le fonctionnement du groupe, les interactions entre vous et... SEB la dernière fois dans la séquence précédente, ça ne faisait pas très longtemps que SEB était revenu, il s'intégrait dans le groupe

SEB : oui tout à fait

MP : cette phase d'intégration... avec un petit décalage dans l'investissement des scénarios... c'est un point intéressant pour moi. Là par exemple SEB, il n'avait pas encore participé à la mise en place de ce type de simulation... donc pour moi comment ça fonctionne dans le groupe lorsque notamment on a un des membres du groupe qui est un petit peu.... En périphérie, c'est à dire...

SEB : oui

MP : le temps de rentrer dans le cœur du sujet on est un peu en périphérie...

SEB : acquiesce de la tête [geste comme indicateur de changement de cadre]

MP : les autres membres du groupe... on a parlé du pilote, du copilote et autres membres du groupe et moi j'attire votre attention là-dessus c'est de voir les interactions de chaque membre du groupe dans cette élaboration collective... »

Le chercheur est centré sur l'observation des interactions et sur la participation légitime périphérique. Le concept de *Participation légitime périphérique* (Lave & Wenger, 1991) fait partie de notre architecture conceptuelle et semble bien s'appliquer à la situation observée. SEB partage ce point de vue en acquiesçant après le commentaire du chercheur « *on reste un peu en périphérie* ».

Le chercheur n'est pas totalement extérieur à ce qui se passe dans la situation. Il y participe par sa présence et devient un des interactants. Les participants vont d'ailleurs s'adresser à lui :

« ANA : en fait, je trouve ça intéressant parce que...[s'adressant à MP] **je peux ?**...[[changement de cadre : le cadre dans le cadre]]. On avait eu une discussion finalement quel est l'intérêt d'avoir un mannequin... de faire toute cette mise en scène... je ne sais pas si tu te rappelles ?

SEB : oui oui »

ANA demande l'autorisation au chercheur si elle peut intervenir sur l'objet de la discussion qui avait eu lieu dans la séance de travail du sous-groupe simulation N°1 portant sur l'usage d'un mannequin pour travailler la dimension relationnelle des soins. En procédant de la sorte, nous notons un changement de cadre : en s'adressant au chercheur elle pose la question du cadre de la recherche. « Je peux ? » sous-entend « même si je sors du cadre de la méthodologie de

recherche », la forme entretien de groupe. Elle positionne le chercheur comme le « pilote » du groupe, si nous reprenons la terminologie utilisée dans cette espace de travail, celui qui dirige le travail et autorise ou on les écarts, nous dirons les changements de cadres.

Nous sommes alors pris dans les interactions comme membre et hors du champ des interactions comme observateurs du processus à l'œuvre.

Pour maintenir cette position à la fois dedans et dehors, nous nous servons de l'enregistrement des échanges, en vidéo et en audio, afin de pouvoir analyser après-coup le verbatim.

Le chercheur va amener le groupe à expliciter les modalités d'apprentissage en situation de travail :

« MP : comment va se passer la formation des autres formateurs qui n'ont pas participé à ce sous-groupe de travail ?

ANA : en fait, c'est se plonger dans le grand bain et on réagit en même temps

MP : comment se passe cet accompagnement ?

AD : c'est laissé à la libre appréciation de chacun de rentrer dedans ou pas... mais il y en a certains... toi aussi (désignant X)

X : oui

*AD : il y en a certains qui viennent participer aux TD et voilà... pour l'instant on est à 3 sur un temps de simulation alors qu'on pourrait n'être qu'à 2 mais l'idée c'est de **s'étayer mutuellement** [18 :37] de transmettre dans le même temps quoi...*

ANA : en fait dans la mise en place du scénario, les 3 ont une position bien déterminée, chacun a un rôle le temps de l'exercice de simulation et après dans le débriefing c'est un peu au fil de l'eau... les 3 formateurs animent le débriefing »

Nous observons le recours à l'apprentissage par les pairs en situation de travail.

Phase 5 : Retour au visionnage de la séquence filmée et reconduction de la phase 3 et 4

Les membres du groupe explicitent le travail effectué, ce qui correspond pour nous au cadre pédagogique ayant pour fonction l'élaboration collective de cadres d'interprétation ou d'un répertoire partagé (Wenger, 2005) pendant la rencontre du sous-groupe de simulation.

L'échange s'élargit aux deux formatrices qui ne font pas partie du sous-groupe simulation mais participent à d'autres groupes.

« MP : (s'adressant aux deux formatrices qui ne font pas partie du groupe simulation, mais qui participent à d'autres groupes) Est-ce que vous observez un fonctionnement similaire dans votre groupe ?

X : c'est pareil... hein (s'adressant à l'autre formatrice) hein ? Après ça dépend des membres, ce n'est pas toujours les mêmes groupes...

MP : vous êtes dans quels groupes de travail ?

X : « Accompagnement pédagogique » et « Mise en œuvre des thérapeutiques ». On n'est que 4 dans celui là

XX Accompagnement pédagogique, je viens de revenir, je suis à nouveau présente à temps plein, je suis encore en recul, j'ai du mal à... analyser, comparer... J'ai l'impression qu'on ne fonctionne pas pareil, les enjeux ne sont pas les mêmes... donc oui, à la fin comme ça il y a des échanges de planning pour retrouver une dates communes pour se retrouver à nouveau mais... là (désignant l'écran où est projetée la vidéo) il y a une dynamique où va s'appliquer directement à l'étudiant, nous pour l'instant oui, ça va s'appliquer à des étudiants à un moment donné, on ne sait pas encore quand...il n'y a pas cette échéance comme ça et du coup ça change beaucoup de choses...

MP : hum...

XX : quoi ? j'aurai du mal à le déterminer, mais ça change des choses...

MP : C'est plus de l'ordre d'une réflexion

XX : une réflexion reprise après un long moment en plus...

MP : comment s'est passée votre intégration dans le groupe ?

XX : « Je suis en écoute, en recul, décalée... je trouve que le groupe n'a pas changé, c'est moi qui ai changé. C'est moi qui suis beaucoup en retrait... je me dis qu'est-ce que je fais là...parce que « j'ai pas assisté au début, je ne fais pas partie du groupe simulation (compte sur ses doigts) j'ai pas été animatrice...donc forcément...((geste de recul les deux bras en l'air)) »

La prise de recul énoncée et figurée par les gestes ne semble pas être une posture réflexive mais plus une posture de retrait ou d'effacement. Il semblerait que cela manifeste un sentiment négatif d'appréhension ou de crainte. Cette hypothèse va se vérifier peut après autour de l'échange relatif au groupe « Accompagnement pédagogique » qui semble se distinguer par une position de réflexion plus que de production.

Lorsque je les sollicite pour obtenir des enregistrements de ce groupe leur réponse est négative.

« MP : est-ce qu'on pourrait avoir l'enregistrement d'autres groupes de travail ?

((sourires et rires)) signifiant non de la part de X et XX »

Par contre, AD qui a déjà proposé des enregistrements, notamment celui du groupe simulation en propose un autre, celui du sous-groupe « Raisonement clinique » et ANA également.

« AD : « Si, sur le groupe raisonnement clinique »

ANA : « sur les préparations des séances de simulation, on n'avait enregistré quelques choses ?

AD : si j'ai quelque chose sur mon téléphone »

AD part chercher son téléphone et va rapporter de nouveaux enregistrements qui n'étaient pas initialement destinés à la recherche.

Pendant sa courte absence, les participants s'adressent au chercheur, *« je ne sais pas si ça vous intéresse ? est-ce que c'est ça que vous cherchez ? »* Les interactions s'orientent alors entre le chercheur et les participants à l'entretien de groupe, ce qui n'est pas notre objet de l'observation. Cela pose une question de dynamique d'ajustement postural. Les interactions entre les formateurs, qui nous intéressent en premier lieu, avec un chercheur plus observateur qu'interactant nous échappent dans ce cas. Nous avons alors l'impression que les formateurs cherchent à échapper à l'observation, comme l'indique le refus de la part de X et XX de communiquer l'enregistrements de séances d'autres groupes.

Le chercheur cherche alors à recentrer les échanges sur les réunions pédagogiques comme lieu de partage de l'avancée du travail des sous-groupes et avance une demande :

« MP : Je suppose que les groupes de travail avancent dans leur réflexion, ce qui crée un décalage avec les autres formateurs...

ANA : oui

MP : il y a donc des moments où le sous-groupe va communiquer aux autres formateurs l'avancée de son travail, en réunion pédagogique par exemple

ANA : oui

MP : comment ça se passe ? Est-ce que le fait de ne pas avoir suivi le cheminement d'un groupe de travail... est-ce que ça génère des remises en cause du travail du groupe ?

ANA : oui

X : par exemple avec le modèle tri-focal, il y avait eu ça dans la première vidéo (vidéo qui portait sur une réunion d'équipe où le groupe raisonnement clinique présentait ce modèle)

MP : il peut donc y avoir des moments de négociation, voire de désaccords et de négociation pour trouver un accord... voilà moi ce qui m'intéresserait c'est ça aussi, voir comment s'opère le passage du sous-groupe au grand groupe...

X : oui, on pourrait faire l'enregistrement d'une séance où un groupe de travail retransmet au grand groupe...

ANA : oui c'est vrai qu'avec le cas du modèle tri-focal il y a eu la décision de faire travailler sur une situation... c'était une mini formation, du coup ça avait bien aplani les désaccords... »

Ces « mini formations » confortent l'idée d'une formation par les pairs en situation de travail et le fonctionnement d'une communauté de pratique liant activité et apprentissage.

SEB émet une réflexion sur le groupe « Accompagnement pédagogique » :

*« SEB : la pédagogie c'est le pédagogue, c'est la personne et ça je trouve que la difficulté de ce groupe-là, elle se heurte au fait que dès qu'on pense il faut que produise quelque chose de standardisable, hors le groupe accompagnement pédagogique se refuse à ça... et en même temps comme il n'y a pas d'autres issues pour vivre, il tourne en rond, et ce qui est étonnant, c'est qu'on ait du mal à instaurer un type d'espace de réflexion qui soit impliquant, comme on peut le faire dans l'analyse de pratique, qui ouvre encore un autre type d'espace encore moins informel, où la liberté de pensée soit saisissable et c'est difficile... c'est difficile de réfléchir sur ça.. C'est difficile pour les pédagogues de réfléchir collectivement à leur activité de pédagogie sans y voir...euh, je m'y inclut... **un risque de prise de contrôle après...soit par l'institution soit par le groupe lui-même soit par « des grandes gueules » enfin j'en sais rien...***

XX : en plus c'est très très ... c'est trop personnel... on n'est déjà même pas d'accord...est-ce qu'on donne le fruit de cette rencontre à tout le monde ou pas ? Moi je pense que ça doit rester... je n'ai pas envie de partager... ça peut-être aussi un lieu de confiance... et donc ça ne sort pas...

FRED : du parle du groupe accompagnement ?

XX : non je parle de l'accompagnement pédagogique. Ah oui... mais pourquoi j'ai fait ce lien ? il doit y avoir une raison... ((se prend la tête dans les mains))

XX : « C'était une raison qui fait que le groupe tourne en rond... ah oui t'as fait un lapsus tout à l'heure tu as dit « régir » au lieu de réfléchir... je crois que c'est le bon terme...c'est à partir de là que ma pensée a cheminé... »

Le chercheur rebondit sur cette peur et l'associe à une demande institutionnelle qui est à peine voilée dans les propos des participants.

MP : Devez-vous rendre compte de votre travail (en sous-groupe de travail) ?

Groupe : oui de plus en plus... mais on s'accroche... ((rires partagés))

Le « *on s'accroche* » repris par tout le groupe et accompagné de geste d'arrimage à la table renforce l'idée que ce mode de fonctionnement en sous-groupe de travail instauré par l'ancienne directrice est apprécié par les formateurs. Ils semblent trouver dans ces groupes un espace de réflexion et de partage qu'ils aimeraient conserver. ANA va apporter quelques précisions et quelques nuances.

« ANA : le compte rendu doit intervenir de manière récurrente dans les réunions pédagogiques et puis maintenant en fait, chaque compte rendu fait l'objet d'une synthèse qui est mis dans un compte-rendu qui reprend, qui permet d'avoir une lisibilité...

AD : ce qui n'est pas mal sur le fond... mais du coup, se pose pour moi la question par derrière de se créer ou non ce groupe de réflexion... mais je crois, comme dans tout travail de recherche, un chemin d'errance qui fait que t'es pas dans la productivité...tu peux tourner en rond pendant deux ans et pof ((geste de la main)) enfin ça y est, la troisième année, ça y est !! t'as tourné en rond, tripatouillé...

SEB : tourner en rond oui...tripatouiller non... (Rires)

(Rires du groupe) [Changement de cadre : passage du cadre pédagogique au cadre social]

ANA : après les difficultés c'est qu'on...&

AD : après tu peux venir tripatouiller avec nous (rires)

SEB : non ! (sourires et rires)



*ANA : (qui ne rit pas) (elle est restée dans le cadre pédagogique) Non non mais je vous laisse
SEB : t'es super sérieuse, excuse-moi*

ANA : non non j'écoute parce que... je me rend compte que je parle beaucoup alors je parle moins (rire)...euh...après aussi quand on est dans la réflexion (le groupe revient à une attitude d'écoute, d'attention)...



...et qu'après la réflexion, on produit puis on propose aux autres d'agir et en fait quand il y a 15 groupes de travail qui produisent et qui proposent aux autres d'agir tout à coup on a l'impression qu'il faut agir pour tout et...

AD : ouais !

ANA : et il y a un côté des fois euh... assez affolant puisque... enfin moi, j'ai le sentiment, je ne vais pas dire on, je vais dire moi, j'ai le sentiment qu'il faut qu'on donne à voir qu'on produit...or produire, produire, produire tout le temps (geste de la main formant un moulinet) c'est à dire tout le monde doit agir et il y a un côté épuisant... »

Nous observons dans cette partie de l'entretien de groupe un déplacement de cadre, le passage d'un cadre pédagogique à un cadre social marqué par des rires et le respect de la part d'ANA, qui n'entre pas dans ce mouvement, du décalage effectué par le groupe mais qui le respecte et qui explicite une réflexion sur son fonctionnement personnel concernant la prise de parole en groupe.

Nous notons que le changement de cadre non suivi par ANA n'a provoqué chez elle de sentiment négatif comme c'était le cas chez Aude dans la vidéo concernant la première séquence du sous-groupe de travail simulation. Au contraire, le respect du changement de cadre par ANA l'a conduit au développement d'une pensée réflexive.

Cette observation va alimenter la genèse d'une réflexion sur la notion de dynamique des cadres enchâssés. Et pouvoir se croiser avec les compétences développées par les acteurs-interfaces dont parlera Wenger dans les relations de frontières entre communautés de pratiques.

Phase 6 : Clôture de la séance, remerciements

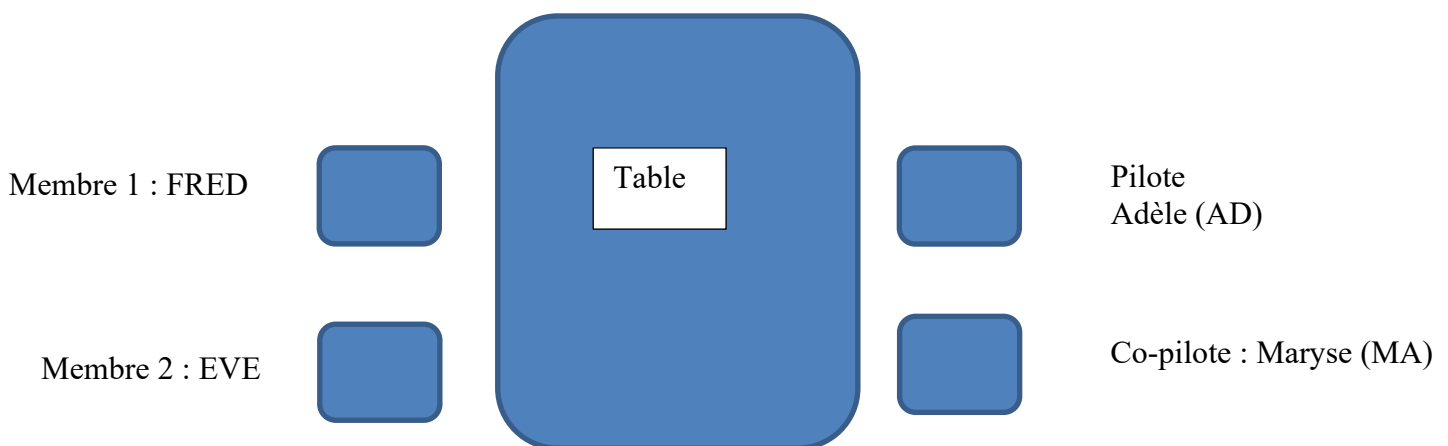
5.4. Le sous-groupe de travail « Raisonement clinique ». Séance N°1 avril 2016.

Durée 1heure

Le cadre de participation :

Disposition spatiale et places occupées :

Disposition spatiale caractéristique des places dans l'interaction



Le cadre de participation intègre le statut des membres. Nous allons retrouver la même configuration que dans le sous-groupe simulation. Avec un pilote, un co-pilote et des membres.

L'objet d'étude n'est plus l'apprentissage par la simulation mais l'apprentissage du raisonnement clinique. Le pilote et le co-pilote ont suivi une formation relative au modèle dit « tri-focal » et cherche à la fois à se perfectionner dans l'appropriation de ce modèle et à le transposer à la situation de l'IFSI. Le pilote est également la mémoire du groupe. Mémoire conservée dans les supports (classeurs, fichiers informatiques) élaborés par le groupe et conservés par le pilote. Ces supports de la mémoire du groupe sont disposés face au pilote qui les mobilise au cours de l'échange. Le classeur regroupant la mémoire du groupe appartient au pilote. Le pilote et le co-pilote font preuve d'un engagement personnel et professionnel au regard de l'objet de travail associé au sous-groupe. Les places occupées confèrent implicitement une reconnaissance de cet engagement.

La disposition spatiale rend compte des statuts :

Le pilote et le co-pilote d'un côté de la table, les deux membres de l'autre.



Nous réutiliserons la grille d'analyse que nous avons développée à la suite de l'étude de la séance N°1 du groupe simulation.

Nous avons observé qu'un jeu d'accords/désaccords se construit autour de 4 phases :

1. Phase d'engagement :

Le pilote engage la conversation :

« AD : bon normalement on s'était réparti le travail...chacun devait travailler sur des concepts... (Elle s'arrête pour régler un problème technique d'ouverture d'un fichier Word)

MA : (La copilote, prend le relais et s'adresse à FRED qui n'avait pas participé à la séance précédente) est-ce qu'on t'avait dit qu'on avait travaillé sur l'évaluation de la 3.2 5.2 ?

FRED : non...

MA : (explicite le dispositif d'évaluation et relie celui-ci à une application [Un artefact] qui va mobiliser l'ensemble de l'équipe pédagogique avec 5 évaluations par formateur)

Nous sommes dans le cadre pédagogique qui vise à construire un cadre d'interprétation partagé. Le groupe « Raisonement clinique » se donne pour mission de former les autres membres de l'équipe pédagogique et intervient sur l'activité des formateurs de l'institut de formation.

« AD : donc là vous aviez travaillé sur le concept de la « peur » à partir du dossier réalisé par NAT... » [10 :04]

2. Phase de désaccord, de négociation de sens, de construction du cadre d'interprétation

L'échange s'établit à partir d'une synthèse effectuée par EVE, reprenant la liste des auteurs mobilisés autour des concepts de peur et d'anxiété. Le groupe s'efforce de préciser conceptuellement les éclairages théoriques qui pourront être mobilisés dans une analyse de situation clinique.

EVE souligne que leur travail n'est pas exhaustif et qu'ils vont probablement trouver d'autres auteurs à mobiliser.

La négociation de sens va s'opérer à partir d'une intervention d'AD :

« AD : j'ai l'impression que c'est les diagnostics infirmiers qui nous ont conduit à faire une distinction précise entre peur, anxiété, angoisse etc mais...

EVE : il y en a une... il y en a une... »

MA : on avait ce livre d'un psychiatre (elle ouvre le livre) qui évoque les troubles anxieux, les phobies, les crise de panique, les troubles obsessionnels compulsifs... donc c'est quand même une... ah, on avait aussi commencé anxiété normale et anormale...

EVE : oui mais on ne l'avait pas noté... on avait fait le tour de la question oralement et après on passait à l'écrit et on là on en était qu'à l'oral on n'avait pas eu le temps de finir... de noter »

Phase 3 : Phase d'accord, de stabilisation. Une compréhension partagée stabilise le cadre d'interprétation

La phase d'accord débute par une reprise des échanges par le pilote :

AD : OK, alors ! l'objectif c'était travailler sur peur, anxiété et angoisse.

EVE : (répétition) et angoisse »

La répétition est un signe d'accord.

« AD : alors concernant la peur... vous avez réfléchi comment... vous avez fait un topo...

MA : oui, on a repris plusieurs auteurs et on a regardé ce qui les rejoignait, ce qui était pareil et en fait, quasiment c'est toujours la même chose... »

La compréhension partagée stabilise le cadre d'interprétation. La co-pilote reprend les définitions trouvées chez les différents auteurs. Le groupe les retient. EVE, complète par d'autres définitions retenues.

Phase 4 : Retour à l'équilibre accompagné de marques d'accord

Le retour à l'équilibre est vite trouvé dans cet exemple. L'accord est marqué par une écoute attentive des membres du groupe qui ne manifeste aucun désaccord. Les signes d'accord sont alors de l'ordre des vocalisations à valeur d'écoute « hum » et les morphèmes à valeur de confirmation « oui », « d'accord ».

Notre grille d'analyse nous porte également à observer :

- Les indicateurs de construction de cadres d'interprétation partagés. Un cadre d'interprétation partagé pourra être compris comme un *répertoire partagé* au sens de Wenger.
- Et les indicateurs de changement de cadres. Le passage d'un cadre pédagogique à un cadre

Nous observons dans cette séance, la construction d'un cadre d'interprétation partagé. Le groupe, après de multiples séances, a retenu une méthodologie de travail et a constitué une référence commune adossée à des références constituant une validité externe. Ces références font faire partie du *répertoire partagé* par la communauté de pratique. Elles feront l'objet de communication dans le cadre des réunions d'équipe et participeront également au développement professionnel des formateurs en situation de travail et grâce à leurs pairs.

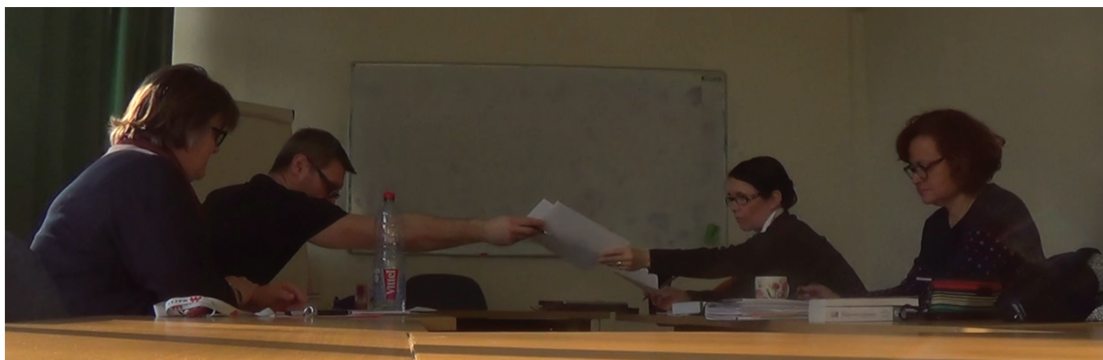
Les changements de cadres s'observent également dans cette séance :

« EVE : (s'adressant à FRED et pointant ce qu'elle voit dans sa prise de note) Alors toi tu entoures chaque mot et tu rapproches chaque concept d'une UE ?

FRED : non non, c'est des repères ? »

EVE sort sur cadre pédagogique et de construction d'un cadre d'interprétation partagé pour passer à un cadre de référence personnel dans le rapport à l'écriture de FRED. Celui-ci prend alors une posture défensive « non non ».

La pilote, AD, intervient immédiatement par un retour au cadre pédagogique « Ah oui on peut faire des liens... » La question, pour la pilote, n'est pas la manière de prendre des notes, de se créer des repères visuels, de FRED mais la construction d'un cadre d'interprétation partagé. Dès lors, FRED accepte de communiquer ses notes au pilote AD.



La pilote propose de ne pas mettre de flèches dans le document disant « c'est angoissant les flèches ». Eve relève : « ça fait référence à quels événements de ta vie les flèches angoissantes ? » (Rires). AD ne répond pas. Nous observons ici un changement de cadre. Le passage du cadre pédagogique au cadre social marqué par des rires.

Répétition du cycle

Les phases 2, 3 et 4 vont se répéter à partir d'un objet de travail complémentaire – les *stratégies d'adaptation* par exemple - qui va alimenter la construction collective de cadres d'interprétation. [21 :35] Répétition également des phases de passage d'un cadre à un autre avec déplacement vers une position métacognitive.

EVE : « *vous savez que j'ai très peur du vide... il existe une tribu Amérindienne d'Amérique du Sud , qui n'a absolument pas le vertige, c'est eux qui nettoient les buildings à New-York, ceux-là je les admire, rien que de les voir perchés là-haut ça me fout la trouille.... Mais voilà ! il y a un capital (reviens au cadre pédagogique) génétique quoi »*

(Rires)

Lien avec la communauté de pratique

Le groupe élargit sa réflexion souhaitant aller voir ce que d'autres instituts font dans le domaine. Ils décident également d'aller rencontrer les autres formateurs de leur institut chargés d'autres UE (Unité d'Enseignement) pour prendre en compte leur manière d'intégrer les mêmes concepts.

Nous pouvons donc noter que ce groupe a construit un cadre d'interprétation qui se manifeste par un modèle, un cadre de référence, qui va être transposable à de multiples situations cliniques, utilisable par les étudiants en soins infirmiers et par l'ensemble des formateurs de l'institut. Ce cadre de référence ayant, par définition, une fonction de référentiel, correspond en quelque sorte au travail de réification présenté par Wenger, et constitue un « bien » que le groupe a élaboré collectivement. Ce référentiel fait de concepts articulés à une manière de raisonner fait alors partie du *répertoire partagé*.

Mais s'il peut être partagé au sein de la communauté de pratique élargie, c'est à dire ici l'équipe pédagogique, il peut faire l'objet de transactions, non seulement de transactions de reconnaissance mais aussi de transactions financières.

5.4.1. Un incident

La pilote du groupe, AD, va être sollicitée par la directrice de l'Institut pour effectuer une formation auprès d'une autre équipe pédagogique de la région sur la question travaillée par le sous-groupe de travail « Raisonnement clinique ». Celle-ci va accepter sans en faire part au co-pilote ni même aux membres du groupe.

La co-pilote, MA, va l'apprendre après-coup et sera particulièrement offusquée par cette démarche. Elle refusera de continuer à participer au groupe de travail, se sentant flouée, voir volée, expropriée.

Cet incident pose la question de la propriété de la production du sous-groupe de travail et la reconnaissance de chacun. Il pose également la question des **frontières** de la communauté de pratique.

5.4.1.1. La propriété intellectuelle

Nous pouvons considérer que pour MA, la co-pilote du sous-groupe « Raisonnement clinique » il y a eu transformation du cadre par *fabrication* au sens donné par Goffman. Il s'agit pour MA d'une transformation cachée, vécue comme une « escroquerie ».

Une règle implicite consiste à penser que le produit du travail du sous-groupe, c'est à dire le développement professionnel, l'apprentissage, la progression collective dans la compréhension et dans l'appropriation d'un cadre d'interprétation du raisonnement clinique appartient au groupe.

MA a vécu le fait qu'AD effectue une formation pour son propre compte pour une autre équipe pédagogique comme un processus de transformation du cadre par fabrication, ou elle est la personne flouée.

Dans le même temps que s'élaborent des cadres d'interprétation partagés qui servent de références communes et qui entrent dans le répertoire partagé de la communauté de pratique, les membres se développent professionnellement. Ils apprennent en situation de travail par le biais de leurs pratiques participatives interactives. Le fruit de cet apprentissage appartient à qui ? Peut-il à la fois appartenir à la fois à la communauté de pratique, celle qui se limiterait au groupe de travail voire à l'équipe pédagogique, et en même temps à l'acteur engagé dans son développement professionnel ?

L'acteur en question peut-il disposer de ce savoir pour le *vendre* en son nom à une communauté professionnelle plus élargie ?

En admettant qu'il parte de l'institut de formation pour exercer son métier ailleurs, il emportera avec lui ce qu'il a appris. Il s'agit de son apprentissage, même si une communauté de pratique c'est une « *histoire partagée d'apprentissage* », du travail d'appropriation qu'il a effectué, qu'il lui est propre même s'il est redevable de la participation de ses pairs dans cet apprentissage.

Cet incident a remis en cause la confiance que MA accordait jusqu'à présent au sous-groupe de travail au point de se désengager de celui-ci voire de tous les autres.

La question de la propriété du travail des sous-groupes de travail mérite d'être travaillée par l'ensemble de la communauté de pratique. Elle s'inscrit à la fois dans une logique du don/du contre-don et de la transaction de reconnaissances. Elle pose également la question des frontières de la communauté et des objets frontières déjà travaillée par Etienne Wenger dans le cadre de la théorie des communautés de pratique.

*« En fait, elles [les communautés de pratiques] ne peuvent être appréhendées séparément des autres pratiques. La raison en est que les nombreux projets de communautés de pratique s'entrecroisent et que leurs membres et leurs artefacts **ne leur appartiennent pas en propre**. Leurs histoires ne « vivent » pas seulement à l'intérieur d'une seule communauté de pratique, elles se déroulent également en lien avec le monde extérieur »* (Wenger, 2005, p. 115) C'est ce qui fera dire à Wenger qu'il y a une « multi appartenance ».

5.5. Entretien de groupe N°1 centré sur la confrontation du groupe à la séance N°1 filmée du sous-groupe « Raisonement clinique »

Compte tenu de *l'incident*, décrit ci-dessus, nous optons pour présenter l'entretien collectif qui s'est déroulé entre la séance N°1 et la séance N°2 du sous-groupe de travail « Raisonement clinique » avant de présenter l'étude de celle-ci. Les conséquences de cet incident sont particulièrement visibles dans le comportement de la pilote et expliqueront l'absence de MA à la deuxième séance de sous-groupe de travail enregistrée.

La procédure pour conduire cet entretien de groupe est identique aux précédentes. Même disposition spatiale, même matériel, même guide d'animation.

L'entretien de groupe réunit 3 formateurs de l'IFSI. Deux ont participé à la séance de travail du sous-groupe « Raisonement clinique » N°1 et aux travaux du sous-groupe « Simulation » que nous avons analysé ci-avant.

Il s'agit du pilote, Adèle (AD) et Anastasia (ANA) membres des deux sous-groupes. Celles-ci sont donc prises dans une « multi appartenance ».

Les trois participantes sont disposées autour d'une table en rectangle dont une face est réservée à la projection de la vidéo. La séquence est enregistrée à la fois en vidéo et en audio. Une des trois participantes n'a pas souhaité être enregistrée, elle n'apparaît donc pas sur la vidéo.

Nous allons participer à la séance en incitant les participantes à réagir à la scène qui va être visionnée.

La séquence de travail en sous-groupe enregistrée en vidéo et projetée va être arrêtée à certains moments par le chercheur ou à la demande d'un ou des participants. Le principe n'est pas de se situer comme spectateur d'un film de distraction mais comme un participant devant expliciter ce qui s'est passé dans cette scène ou ce qui le questionne à la vue de la séquence.

La séance va durer une heure. Elle s'articule autour de 6 étapes :

1. Introduction :
 - (a) Rappel de la démarche de recherche engagée.
 - (b) Précisions des modalités de fonctionnement de l'entretien de groupe
 - (c) Accords de confidentialité et d'acceptation d'être enregistré
 - (d) Explicitation des attentes du chercheur et de la participation attendue des membres du groupe
2. Engagement de l'interaction par une question ouverte et premières explicitations de la part des membres du groupe
3. Début du visionnage de la séquence filmée. Les membres du groupe étant observés par le chercheur. Cette étape est relativement courte. Pas plus de trois à cinq minutes. Sa durée est liée aux événements observables sur la vidéo projetée et aux réactions des membres de l'entretien de groupe.
- 4. Arrêt sur image, questionnement, explicitation, échanges entre les formateurs avec participation active du chercheur. Phase considérée comme la plus pertinente au regard de notre objet.**
5. Retour au visionnage de la séquence filmée et reconduction de la phase 3 et 4
6. Clôture de la séance, remerciements

Phase 1 : Disposition du groupe pendant la période introductive au visionnage de la séquence de travail en sous-groupe enregistrée en vidéo :



La pilote située à droite du chercheur semble particulièrement marquée par l'incident précédent. Elle expliquera un peu plus tard qu'elle ne comprenait pas l'attitude de MA. Elle n'avait pas eu l'impression de commettre une faute mais les propos de MA l'ont affligé au point d'en perdre le sommeil. Elle en porte donc les traits.

Phase 2 : Engagement dans l'interaction

Cette deuxième phase va débiter par quelques commentaires sur la vidéo relative à la séance N° 1 du sous-groupe « Raisonement clinique » :

AD présente l'objet du travail du groupe raisonnement clinique ainsi que les intentions pédagogiques visées. Elle formule quelques commentaires sur l'avancée du groupe :

« Il s'agit pour nous de clarifier la notion de stratégie d'adaptation issue de la psychologie en santé. Une fois qu'on l'aura bien clarifié, on pourra la présenter au reste de l'équipe. L'idée s'est que ça devienne un fil rouge dans le projet pédagogique. On pourrait alors relier toutes les UE.

« Ça avance doucement. Du coup ça avance par tâtonnement, on ne sait pas très bien où on va. Là on entamait la première étape...de se dire l'anxiété la peur l'anxiété c'est des notions qui reviennent sans arrêt dans les prises en charge. Donc c'est bien qu'on puisse faire un point et.... Déjà pour nous se clarifier les idées puis dans un second temps éventuellement être à la recherche d'articles pertinents qui puissent servir de base pour enrichir la réflexion des étudiants et puis la deuxième notion qui est importante c'était les stratégies d'adaptation. Et

pour lesquelles on était FRED et moi en train de travailler dessus... et au fur et à mesure on lit ça.... On se dit que cette notion là mais se sera à rediscuter avec l'équipe pédagogique dans un second temps, quand on maîtrisera bien la notion, notion qui sous-tend éventuellement le projet pédagogique. »

Pour la pilote l'enjeu est important car il pourrait définir un fil rouge pour toute l'équipe pédagogique.

Elle souligne le travail d'appropriation qu'ils accomplissent pour eux-mêmes et dans la perspective de former leurs collègues.

*« Et donc cette théorie des stratégies d'adaptation, c'est en lien avec la psychologie ...euh...de la santé, et donc du coup **on s'approprie tout ça**, comment ça peut se décliner dans les différentes UE. Du coup si on donnait à voir ce que c'est que les stratégies d'adaptation ça viendrait donner du sens aux étudiants sur ce qu'ils sont venus apprendre dans un IFSI. **C'est pour ça que moi indirectement je le verrai bien inclus dans le projet pédagogique comme étant la théorie de base...** » « Mais voilà c'est un petit peu ambitieux... et puis une fois que nous on aura affiné la notion **on pourra le présenter au reste de l'équipe**. Voilà où on en est. »*

Phase 3 : Débute l'écoute collective de l'enregistrement vidéo.

« MP : d'accord. On peut peut-être commencer à regarder cet enregistrement... et puis on va, comme d'habitude, l'arrêter... Et vous (autre participant), vous n'y avait pas participé ? »

Le visionnage commence et le chercheur arrête rapidement l'audition :

MP : (arrêt de la vidéo, s'adressant à AD) une précision, je crois me rappeler que vous êtes la pilote du groupe ?

AD : oui

MP : et comme dans l'autre groupe qu'on avait étudié sur la simulation, il y a pilote et co-pilote ?

AD : non, il n'y a pas de co-pilote. Je suis...

ANA : co-pilote aussi ((rires))

AD : en fait, voilà euh.... C'est moi qui ait initié.... Du fait de mon M2 que j'ai fait en réfléchissant sur ce que c'est que le raisonnement clinique, du coup, je suis un petit peu celle qui a le dada et donc...

MP : pour l'inclure dans le projet aussi

AD : voilà éventuellement la co-pilote n'est pas là c'est par intermittence, c'est Annie qui est pas mal intéressée sur cette problématique aussi, voilà... normalement elle en fait partie mais

ça fait un moment qu'on l'a un peu perdue et elle m'a confirmé qu'elle ne reprendrait pas au sein de ce groupe donc euh...voilà, voilà. C'est un peu flottant donc je suis un peu... »

Ce floue ajoute un peu de confusion à la fois chez le chercheur -nous pensions que MA était co-pilote- mais aussi dans le groupe de travail puisque la place du co-pilote semble « absorbée » par l'engagement de AD « mon dada ». Elle rajoutera « *qu'elle a tout blindée pour que tout le monde adhère* ».

Phase 4 : Arrêt sur image et sollicitations du groupe à expliciter et à interagir à l'aide de reformulations.

Le chercheur va insister sur l'apprentissage effectué par les membres du groupe. Les participantes vont rajouter que le groupe de travail existe depuis 2 ans, qu'ils ont progressé, mais lentement et qu'il devrait encore fonctionner deux années.

« MP : Tout à l'heure, vous avez dit, ça fait combien de temps que le groupe fonctionne ?

AD : A peu près 2 ans, si je ne m'abuse...

MP : je suppose qu'il va encore fonctionner ...

AD : oui, le temps... peut être deux ans si tout le monde ne s'essouffle entre temps... »

Le groupe a déjà produit, notamment un film [un artefact] expliquant la démarche à suivre dans ce modèle dit « tri-focal ».

Le chercheur, qui n'avait pas eu encore connaissance de *l'incident* évoqué ci-avant, conduit involontairement les participantes sur le terrain des *frontières* de la communauté de pratique et son élargissement ou comment intégrer les autres formateurs dans leur travail.

« MP : et tout à l'heure vous avez évoqué ce projet de fusion de 2 IFSI

AD : oui

MP : on peut supposer que vous puissiez communiquer sur ce travail avec d'autres formateurs qui n'auront peut-être pas suivi le même cheminement

AD : oui

MP : donc il y a forcément des ajustements des... un travail de communication

AD : justement, je vais le 24 mai à l'IFSI d'E.... pour faire un topo sur ce qu'est le modèle trifocal... aux formateurs parce qu'on voudrait éventuellement l'utiliser »

Phase 5 : Retour au visionnage de la séquence filmée et reconduction de la phase 3 et 4

Phase 6 : Clôture de la séance, remerciements

Cette phase de clôture de la séance est également l'occasion de recueillir les coordonnées d'autres formateurs susceptibles d'être interviewés.

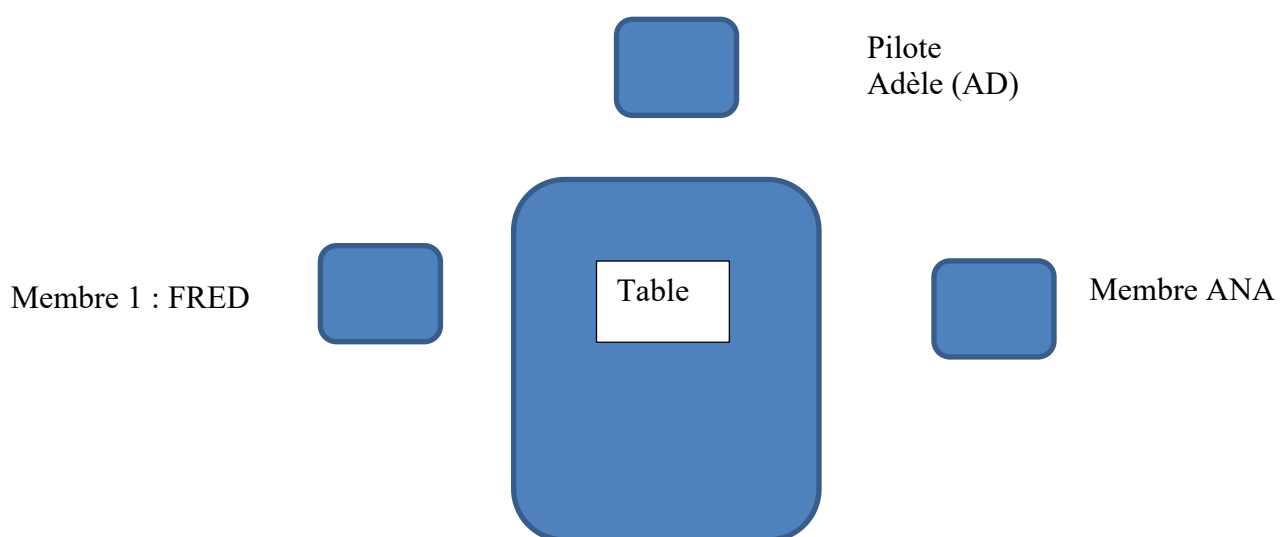
Les formatrices, particulièrement ANA en fin d'entretien, évoquent les réunions pédagogiques qui n'ont actuellement pas cette portée formative, ou du moins pas suffisamment de leur point de vue, et qui pourraient fonctionner comme les sous-groupes de travail. C'est à dire formaliser davantage des temps de formation par les pairs, notamment ceux qui ont pris le temps d'approfondir ce que nous avons appelés des cadres d'interprétation et qui pourrait s'intégrer au répertoire partagé de la communauté de pratique.

5.6. Le sous-groupe de travail « Raisonement clinique ». Séance N°2 septembre 2016 . Durée 1heure 32 minutes

Le cadre de participation :

Disposition spatiale et places occupées :

Disposition spatiale caractéristique des places dans l'interaction





Le cadre de participation intègre le statut des membres :

La pilote occupe la place centrale. Il n'y a pas de co-pilote mais deux membres engagés. MA est absente compte tenu de l'incident évoqué précédemment.

1. Phase d'engagement :

La pilote engage l'échange en commentant l'étiollement du groupe :

AD « ça s'étiolle de toute part le groupe, ben voilà...

ANA (qui vient d'intégrer le groupe) : « il y avait qui dans le groupe ?

AD : il y avait EVE, MA – qui est sur le point de lâcher-, AU qui a confirmé qu'elle lâchait et puis nous deux (FRED et AD).

AD : alors le problème, c'est que dans un premier temps, ce groupe-là, c'est moi qui l'avait impulsé suite à mon mémoire pour réfléchir sur le raisonnement clinique pour améliorer l'enseignement par la suite sur l'IFSI... euh... ça fait donc deux trois ans et moi je ne sais pas exactement ce que je cherche et donc...on tourne un peu en rond et c'est °°une°° des raisons pour laquelle ça s'étiolle...une autre & »

2. Phase de désaccord, de négociation de sens, de construction du cadre d'interprétation

La négociation de sens porte cette fois, non pas sur le cadre de référence à construire dans la perspective d'être utilisé par tous les formateurs mais sur le groupe, sa dynamique et ses missions.

« FRED : on ne cherche pas la même chose alors...les différents membres du groupe n'ont pas les mêmes intérêts

AD : voilà...

FRED : on va le dire comme ça...

AD : oui peut-être... c'est intéressant que tu donnes ton point de vue...et puis moi, au travers de ma recherche en M2...j'avais rencontré PSIUK qui m'avait parlé de la psychologie en santé comme une approche plus universitaire...plutôt que les diagnostics infirmiers qui ne sont pas vraiment dans une logique de recherche universitaire euh... »

La pilote continue sur le fond et donc sur le cadre pédagogique et non institutionnel ou social concernant les *intérêts* différents évoqués par FRED.

Notons également que l'incident que nous avons évoqué n'est pas traité par le groupe en ce début de séance. L'hypothèse qu'il pourrait être lié au désistement des membres, tel que MA, par exemple paraît pourtant évident. Le cadre d'interprétation n'est pas abouti sur ce point, il semble que cela soit trop impliquant pour la pilote. Elle est affectée à la fois par l'enjeu de réussite qu'elle s'est elle-même fixé, son engagement professionnel, et les questions non résolues de propriétés du travail du groupe et de frontière de la communauté.

Phase 3 : Phase d'accord, de stabilisation. Une compréhension partagée stabilise le cadre d'interprétation

AD et FRED retrace tout le travail effectué pour que ANA s'y inscrive. Le cadre d'interprétation semble être compris par ANA qui va pouvoir s'engager dans le travail du groupe. Elle marque son accord par des reformulations :

« ANA : en fait pour recenser les diagnostics infirmiers prévalents ?

AD : oui...ceux qui sont en lien avec les différentes UE

FRED : et voir aussi comment ils étaient abordés »

Phase 4 : Retour à l'équilibre accompagné de marques d'accord

Un premier retour à l'équilibre s'établit autour de l'historique du travail effectué par le sous-groupe de travail au cours des deux années passées.

Le cycle des phases 2, 3 et 4 se reproduit.

Le sens du travail du groupe

La pilote revient sur le sens du travail du groupe.

« AD : je me pose toujours la question de savoir si on est là pour se faire plaisir parce qu'on échange sur des choses qui nous intéressent ou est-ce qu'on travaille pour l'équipe ? »

« AD : le groupe merdouille et j'ai besoin de savoir... soit j'arrête soit...qu'est-ce que je cherche ? Du coup il y a l'IFSI d'E qui m'a appelé, qui a demandé par l'intermédiaire de VI (la directrice), qu'on présente le raisonnement clinique...

ANA : oui, le truc de PSIUK et MARCHAL

AD : oui... je suis allé leur présenter il y a 15 jours...ils étaient très contents, c'était clairs etc...et du coup en échangeant avec eux lors de cette journée... je me disais que ce qui serait intéressant c'est que pour toutes les situations cliniques on puisse avoir le tableau [...] **Retour au cadre pédagogique. AD semble en difficulté sur le plan du cadre social.**

« AD : notre projet c'était de s'approprier ce modèle de pensée et de demander au reste de l'équipe s'ils sont partant ou pas pour se l'approprier sinon ça n'a pas de sens... »

« ANA : moi c'est la question que j'allais poser : quel est l'objectif du groupe ? »

AD : depuis le départ on se pose la question...

FRED : c'était de pouvoir s'appuyer sur un modèle...

ANA : qui englobe l'homme dans son intégralité...et comment on s'y prend pour mettre en place un raisonnement clinique digne de ce nom...

[La valeur accordée à leur mode de raisonnement crée un clivage]

AD : ouais (signe d'accord)

FRED : oui c'est l'objectif

AD : oui, oui mais je ne suis pas arrivé à le clarifier....

FRED : Attends c'est un boulot de débroussaillage important

AD : c'est aussi un renouvellement d'un système de penser, donc forcément... »

Le modèle de référence choisit par AD et qui réunit les membres du groupe crée en même temps un clivage dans l'équipe pédagogique et une **frontière** entre la communauté de pratique - le sous-groupe- et le reste de l'équipe pédagogique.

Retour sur l'incident pendant près de 30 minutes

[01:04 :36] à [01 :30 :45]

« AD : du coup travailler à 3 ? sur un projet aussi vaste ...

ANA : et MA elle ne va pas revenir ?

AD : Je ne sais pas comment ...

ANA : Comment la prendre ? ...

AD : Voilà, elle m'en veut beaucoup ...

ANA : Mais elle t'en veut pour ça là ?

AD : Oui ...

ANA : Juste pour ça ? parce que tu ne leur as pas dit que tu allais ... je vais présenter le modèle à

AD : Oui entre autre ... ouais principalement pour ça ... et que en gros c'est ça (silence)

ANA : et tu lui as dit ...

AD : Je lui ai dit que j'appréciais de travailler avec elle et j'étais navré que notre relation ... voilà ... et je j'espérais qu'une relation de confiance pourrait se renouer ... elle m'a dit « oui oui ... la relation de confiance elle existe toujours, voilà ... mais j'ai besoin de prendre le large là, parce que du coup ça m'a beaucoup déroutée ...

FRED : Qu'est-ce qu'elle aurait aimé faire ?

AD : C'est simplement le fait que je n'ai pas eu la simplicité de le dire et que j'ai été mal à l'aise et qu'elle l'a découvert fortuitement quelques jours avant que je m'y rende. Et elle a bien senti que j'étais très mal à l'aise ... Effectivement, je n'analyse pas très bien ce qui se joue ... c'est un petit peu trop tôt pour moi ... je n'arrive pas à comprendre ce qui se joue qu'est-ce qui ... je me prend les pieds dans le tapis ... parce que jusqu'alors ça avait fonctionné sans problème ... donc qu'est-ce qui fait que là, j'ai pas eu la simplicité de le dire et que je me retrouve dans un truc qui fait que c'est merdouilleux quoi ... Je n'ai pas d'éléments de réponse encore ... sauf que je sais que je suis en train de me retrouver dans une position particulièrement difficile parce que c'est avec elle que je vais travailler la 3.1 et donc du coup je me sens liée, du coup il faut peut-être que je me retire de la 3.1 ?

ANA : sauf que ça n'a pas de sens par rapport à notre travail ...

AD : voilà ! du coup, moi je me dis je ne veux pas leur enlever leur légitimité mais voilà je suis complètement ...

FRED : après si tu veux, on t'en fait un reproche... alors on peut se dire « t'inquiètes pas on prendra le cours sur les paradigmes...tu fais des choses compliquées, on va t'aider...personne ne veut faire ces cours là. »...tu vois on te fait des reproches « t'aurais pas eu l'idée d'en parler avant »

ANA : Ce n'est peut-être pas que ça qui se joue... ce n'est peut-être pas le lieu là, de la dire, mais ouais, c'est comme si tu t'étais approprié le truc !

[Question de propriété]

AD : oui, voilà

ANA : Pour elle c'est ça !

AD : Oui... c'était pour moi un lieu de reconnaissance et c'était la première fois qu'on me le proposait...

ANA : Oui...

AD : Et du coup, c'est vrai que je n'avais pas envie de le partager

ANA : Ouais...

FRED : [Changement de cadre marqué par un rire et un mot d'esprit] c'est un péché (rires chez FRED et AD)

ANA : Le fait d'aller dispenser des cours mais à la limite tu pouvais partager le fait qu'on te l'avait proposé

AD : Oui.. (sourire) non mais c'est très bien, je fais une analyse en ce moment [Changement de cadre]

ANA : C'est intéressant, parce que toi tu as cette faculté que je te reconnais ; de remise en question que je trouve épatante chez toi

AD : ah oui ! mais euh...(silence)

FRED : mais il n'y a pas de limites dans ça ! tu pourrais être responsable de tout

AD : oui mais voilà le poids de la culpabilité je travaille dessus...

ANA : C'est ton éducation...

AD : voilà...

ANA : Mais à contrario euh... il y a une remise en question à faire chez tout le monde

AD : Oui, il y a plein de non-dit. Il y a aussi des choses qu'elle ne dit pas et qui nous bloquent aujourd'hui...et moi je ne peux pas servir d'intermédiaire à ce niveau là...

FRED : Oui c'est une demande de la direction, tu es entre la direction et l'équipe ... il y a les intellos les pas intellos...

[Clivage entre les formateurs qualifiés d'intellos et de non-intellos]

ANA : Du coup c'est comment on rebondit là-dessus ?» [01 :10 :57]

AD : Faut peut-être que j'aïlle la revoir pour m'excuser mais il y a d'autres non-dit qui ont besoin d'être dit si non plus rien ne peut se faire...

ANA : Mais vous êtes 3 sur la 3.1 ?

AD : En fait j'ai découvert qu'elle ne voulait plus être avec moi sur la 3.1, elle a refilé la main à Annie

FRED : Un moment donné il va falloir soumettre à l'équipe une manière de procéder [en référence aux supports en lien avec l'apprentissage du raisonnement clinique], qui sera adoptée ou pas, et si oui et bien travaillons ensemble et c'est reparti...[retour au cadre pédagogique]

AD : Par contre avant, il faut que j'ai vu MA, sinon je n'ai plus aucune légitimité pour avancer dans ce groupe de travail [Retour au cadre social]

ANA : [Mot d'esprit] il faut que tu te fasses de nouvelles coping ! (Rires) [changement de cadre] (silence)

AD : on va revisiter les stratégies d'adaptation sous un angle complètement neuf... (rires) [retour au cadre pédagogique avec travail sur la présentation du modèle de raisonnement clinique] [01 :30 :18]

Conclusion

AD : je vous remercie de m'avoir écouté, j'espère que vous n'avez pas perdu votre temps

FRED : non c'était intéressant

ANA : oui surtout que l'enjeu est très important pour notre profession »

FRED fait état des clivages ou de la segmentation du groupe, de la communauté de pratique.

5.6.1. Notre grille d'analyse nous porte également à observer :

- Les indicateurs de construction de cadres d'interprétation partagés. Un cadre d'interprétation partagé pourra être compris comme un *répertoire partagé* (Wenger, 2005)
- Et les indicateurs de changement de cadres. Le passage d'un cadre pédagogique à un cadre social

Nous observons comme dans la première séance de travail filmée concernant ce groupe, la construction d'un cadre d'interprétation partagé. Le groupe, après de multiples séances, a retenu une méthodologie de travail et a constitué une référence commune adossée à des références constituant une validité externe. Ces références font partie du *répertoire partagé* par la communauté de pratique. Elles feront l'objet de communication dans le cadre des réunions d'équipe et participeront également au développement professionnel des formateurs en situation de travail, grâce à leurs pairs. Toutefois, ce qui est différent de la première séance c'est la remise en question de l'existence même du groupe.

Cette question se manifeste par l'absence, *l'étiollement* du groupe dira la pilote, de plusieurs membres du groupe et par le questionnement de la pilote fortement engagée dans ce travail depuis le début.

Le mouvement d'un cadre à un autre s'observe, notamment dans cette oscillation entre un cadre social et les questions qui y sont liées : les frontières de la communauté de pratiques, les missions du groupe de travail, la place et les positions de chacun dans la communauté etc ; à un cadre pédagogique celui de l'élaboration collective de cadres d'interprétation et d'artefacts.

Ce mouvement s'observe également lorsqu'à la suite d'un échange, d'une recherche d'accord sur le sens du travail du groupe – cadre pédagogique – ANA dira « *ah je suis contente de vous avoir rencontré, nous nous accordons en pensée* » - passage au cadre social. Cette explicitation d'un implicite relationnel et social va permettre au sous-groupe de se reconstituer, de se réunir.

5.7. Entretien de groupe N°2 centré sur la confrontation du groupe à la séance N°2 filmée du sous-groupe « Raisonement clinique »

La procédure pour conduire cet entretien de groupe est identique aux autres séances de focus group. Même disposition spatiale, même matériel, même guide d'animation.

L'entretien de groupe réunit 2 formateurs de l'IFSI.

Il s'agit de la pilote, Adèle (AD) et d'Anastasia (ANA) qui vient de rejoindre le groupe.

Les participants sont disposés autour d'une table en rectangle dont une face est réservée à la projection de la vidéo. La séquence est enregistrée seulement en audio cette fois. Il ne semblait pas utile d'obtenir un fichier vidéo puisque nous avons uniquement deux formatrices à cette séance.

Nous allons participer à la séance en incitant les participants à réagir à la scène qui va être visionnée.

La séquence de travail en sous-groupe enregistrée en vidéo et projetée va être arrêtée à certains moments par le chercheur ou à la demande d'un ou des participants. Le principe n'est pas de se situer comme spectateur d'un film de distraction mais comme un participant devant expliciter ce qui s'est passé dans cette scène ou ce qui le questionne à la vue de la séquence.

Nous accordons plus d'importance à l'échange, à ce que les formatrices disent à propos de leur pratique participative en situation de travail, au fonctionnement de la communauté de pratique qu'au fait d'avoir visionné ensemble la totalité de l'enregistrement.

La séance va durer une heure et trente minutes. Elle s'articule autour des 6 étapes :

1. Introduction :
 - a. Rapide rappel de la démarche de recherche engagée.
 - b. Des modalités de fonctionnement de l'entretien de groupe
 - c. Explicitation des attentes du chercheur et de la participation attendue des membres du groupe
2. Engagement de l'interaction par une question ouverte et premières explicitations de la part des membres du groupe
3. Début du visionnage de la séquence filmée. Les membres du groupe étant observés par le chercheur. Cette étape est relativement courte. Pas plus de trois à cinq minutes. Sa durée est liée aux événements observables sur la vidéo projetée et aux réactions des membres de l'entretien de groupe.
4. Arrêt sur image, questionnement, explicitation, échanges entre les formateurs avec participation active du chercheur. Phase considérée comme la plus pertinente au regard de notre objet.
5. Retour au visionnage de la séquence filmée et reconduction de la phase 3 et 4
6. Clôture de la séance, remerciements

Phase 2 : Engagement de l'interaction par une question ouverte et premières explicitations de la part des membres du groupe.

La pilote commence par retracer les intentions poursuivis par le sous-groupe de travail. Elle décrit ce « cadre pédagogique à visée d'élaboration collective d'un cadre d'interprétation » centré ici sur la recherche d'une définition référencée des stratégies d'adaptation des patients face à un problème de santé. La finalité poursuivie : « *que les étudiants sachent en quoi consiste le travail infirmier, lorsqu'ils vont utiliser cette théorie de l'adaptation* ». « *Comment l'infirmier accompagne cette stratégie d'adaptation du patient face à la maladie etc...* »
« *Quels outils on va pouvoir donner aux étudiants...* »
« *On cherche à donner une cohérence dans le parcours de l'étudiant, parce qu'on se rendait compte que les différents concepts abordés dans différentes UE finissaient de s'ancrer sur cette théorie* »

Nous relevons cette idée de travail de « *réification* » au sein des communautés de pratique au sens de Wenger, de création d'artefacts, que l'auteur nomme comme « *objets frontière* » (Wenger, 2005, p. 118) entre les différentes communautés de pratique.

ANA va ajouter un enjeu supplémentaire au travail de sous-groupe :

« *ANA : c'était aussi une tentative de donner une place pas seulement biomédicale, mais sciences humaines, plus globale...* » « *Une approche de l'individu en tant que système* »

Les deux participantes sont au fait de l'évolution du groupe, de ses « missions » auto-attribuées mais aussi des difficultés que rencontre le groupe. De notre côté, nous ne connaissons pas toute cette histoire faute d'avoir visionné la séquence enregistrée en situation de travail (Séquence N°2 « Groupe Raisonnement clinique »)

Les participantes continuent de présenter le travail du groupe, elles se situent, dirions-nous, dans le cadre pédagogique, cherchant à me le faire comprendre, voire à chercher mon adhésion.

ANA : « Voilà, c'était ça ! »

AD : Voilà ! »

La répétition, « voilà », marque l'accord et la transition à la phase 3.

Phase 3 : Débute l'écoute collective de l'enregistrement vidéo.

La pilote continue de décrire ce que l'on voit à l'écran. La description va contenir un travail d'explicitation à l'aide de commentaires.

« *AD : Là, c'est FRED et moi qui communiquons à ANA le travail qu'on avait fait* »

« AD : ça a redynamisé le groupe... voilà »

« AD : dans 15 jours on va présenter à l'équipe pédagogique là où on en est pour savoir si l'équipe nous suit dans notre trip, ou si c'est un trip à 2, 3 et du coup à ce moment-là qu'est-ce qu'on fait ? »

AD revient dans le cadre de la recherche en disant « l'idée c'est que l'on filme cette réunion dans 15 jours... »

Phase 4 : Arrêt sur image et sollicitations du groupe à expliciter et à interagir à l'aide de reformulations.

Les échanges vont s'orienter sur la vie du groupe, sa dynamique et le fait que ANA ai rejoint ce groupe « ça le redynamise ». Un nouveau membre vient rejoindre la communauté en explicitant leur point d'accord conceptuel, leur vision du métier et l'évolution de la formation. AD décrit l'histoire du groupe au cours des trois dernières années. L'origine de la constitution du groupe, notamment après son master. Le mémoire effectué à l'issue de ce master va s'ancrer dans un modèle conceptuel dit « tri-focal » qu'AD a adopté et qu'elle cherche à s'approprier. Le groupe s'est constitué autour de cette approche et avec l'intention de convaincre le reste de l'équipe pédagogique du bien-fondé de sa transposition dans la formation. Ce point de départ va à la fois réunir les membres du groupe et constituer le point de départ de cette communauté de pratique et dans le même temps crée une *frontière* entre ceux qui adhèrent et ceux qui n'y adhèrent pas.

En créant un clivage, le groupe crée une difficulté qui peut le mettre en péril et sur laquelle il doit travailler. C'est en partie l'objet de cette séance à laquelle nous assistons de manière asynchrone.

AD évoque les « tensions qui se sont créées » et sa difficulté à les saisir « j'ai pas tout saisi ». AD émet l'hypothèse qu'elle « n'est pas assez directive » et que le groupe comme elle-même ne savaient plus très bien où ils allaient. Cela aurait créé un désengagement.

Phase 5 : Retour au visionnage de la séquence filmée et reconduction de la phase 3 et 4

Le chercheur va orienter les échanges vers l'évolution et le fonctionnement du sous-groupe en reformulant « *si j'ai bien compris ce groupe fonctionne depuis 3 ans 1/2 ... vous en êtes à une phase où vous avez besoin d'un retour de l'équipe pour savoir si vous pouvez continuer... »*

AD : hum.. hum... (accord)

MP : au départ vous étiez 5 ou 6 et maintenant vous êtes 3 ?

AD : 3 mais je sais qu'il y a 2 ou 3 autres collègues qui vont l'intégrer... FRED est parti (de l'IFSI) mais la nouvelle collègue qui arrive lundi a demandé à intégrer le groupe...SEB s'est dit intéressé »

Le groupe se reconstituerait.

Le chercheur continue à questionner le fonctionnement du groupe.

MP : donc le groupe se reconstitue...vous sauriez la pilote ?

AD : euh...oui

MP : y a-t-il un co-pilote ?

AD : euh..non

ANA : si l'avion se scratche c'est toi qui sera responsable...(rires)

AD : voilà...

ANA : moi, je suis l'hôtesse de l'air...je sers les boissons (Mot d'esprit)

ANA par l'utilisation d'un mot d'esprit, change de cadre, passe du cadre pédagogique au cadre social, et définit de manière symbolique le rôle laissé aux membres.

« *AD : mais je t'accueille volontiers comme co-pilote parce que je pense que tu as autant.... »*

(n'explicite pas) C'est donc AD qui distribue les rôles.

Les échanges vont se poursuivre sur l'enjeu important que comporte l'idée de constituer un fil rouge pour structurer l'ensemble de la formation.

Après retour au visionnage de la séquence vidéo, les échanges vont s'orienter vers *l'incident* entre AD ET MA. [13 :25]

« *MP : Qu'est-ce qui explique l'étiollement du groupe ? »*

AD : il y a eu un clash avec MA...assez violent...parce que je suis allé faire une formation sur le raisonnement auprès de l'IFSI d'E. ... j'ai pas eu la simplicité de l'expliquer clairement et du coup ça a pris des proportions jusqu'à un point où on était en face à face dans mon bureau et...c'était vraiment violent... on est arrivé à se retenir et ne pas se frapper mais... j'explose très rarement mais là on est arrivé à un stade où j'étais très très mal...donc j'ai pas tout

compris...je ne sais pas pourquoi moi je me suis mis dans un état pareil...je ne sais pas ce qui l'a gênée autant que ça...

MP : c'est juste pour que je comprenne... ce qui l'a gênée c'est que vous alliez faire une formation ?

ANA : c'est dispenser une formation

AD : c'est ça... sur le raisonnement clinique infirmier et qu'elle fait partie du groupe depuis le départ et que j'ai pas eu la simplicité euh...de le dire... en fait, ça a été une demande qui m'a été faite par la direction, qui m'a dit « il y a l'IFSI d'E. qui cherche quelqu'un sur le raisonnement clinique j'ai proposé ton nom est-ce que tu accepterais ? et donc du coup j'ai été mise en contact et puis voilà, je m'étais dit que je le ferais...

MP : d'accord... »

L'incident en question, le *clash*, n'ai pas vraiment analysé, ni par AD, ni par le sous-groupe. Nous avons proposé une hypothèse en lien avec l'idée de propriété de la production du sous-groupe de travail, de la communauté de pratique. Nous pourrions prolonger notre réflexion sur les objets frontières, la fonction de *courtier* (Wenger, 2005, p. 121) et de multi appartenance à différentes communautés de pratique.

Phase 6 : Clôture de la séance, remerciements

5.8. Les séances filmées des sous-groupes en situation professionnelle et les entretiens de groupe associés.

Lorsque les formateurs se retrouvent dans les conditions de l'entretien de groupe, ils s'observent en situation d'interactions. Ils observent le contenu de leurs échanges - nous dirions la construction collective d'un cadre d'interprétation et d'artefacts – mais ils observent en même temps leur participation, comme membre ou comme pilote ou co-pilote, à la communauté de pratique.

De ce point de vue, nous pouvons nous-même observer le fonctionnement des communautés de pratique en interaction au sein de cet institut de formation. Nous pouvons considérer qu'il existe une **constellation de communautés de pratiques** avec de multiples appartenances. Chaque sous-groupe, il y en a 15, fonctionne comme une communauté de pratique. Certains formateurs appartenant à plusieurs groupes de travail donc plusieurs communautés.

Chaque sous-groupe a donc des *frontières* avec les autres communautés. Les artefacts construits par les différentes communautés constituent ce que Wenger appelle des « *objets frontières* ». Pour Leigh Starr les objets frontières désignent les « *objets qui ont pour fonction de coordonner les perspectives de plusieurs éléments afin d'atteindre un but* » (cité par Wenger). Pour Wenger les objets frontières sont des formes de réifications autour desquelles les communautés de pratique peuvent coordonner leurs interfaces. (2005, p. 118). Une communauté de pratique définit des limites ou des frontières. Elle construit également des modalités pour entrer ou non dans la communauté. Parfois, elle utilise un *jargon spécifique* connu seulement des membres. Ce jargon peut être vu comme un *objet-frontière*.

Mais Wenger utilise conjointement la notion de *courtage* pour désigner « *les liens amorcés par des individus en mesure de transférer des éléments d'une pratique vers une autre pratique* ». Dans le cas du *clash* survenu entre AD et MA nous pouvons penser qu'AD c'est auto attribuée la fonction de courtage mais cette fonction n'est pas intégrée au fonctionnement explicite du groupe de travail. Il semble que ce sous-groupe, cette communauté de pratique n'est pas intégrée la question de frontière, la multi appartenance et la place occupée par leur communauté de pratique parmi les autres communautés de pratique.

D'autre part, nous pouvons émettre également l'hypothèse qu'une question de reconnaissance de soi par les autres et de soi par soi, soit en jeu dans cette situation (Ricœur, 2004). La demande adressée par la directrice de l'IFSI à AD constitue une forme de transaction de reconnaissance. Elle est reconnue comme la personne référente pour l'IFSI pour le représenter et former d'autres formateurs et AD reconnaît la direction comme une instance de valeur pouvant désigner ses représentants. AD dira « *c'était pour moi un lieu de reconnaissance et c'était la première fois qu'on me le proposait [...] Et du coup, c'est vrai que je n'avais pas envie de le partager* ».

Nous avons étudié quatre entretiens de groupe liés à quatre séances filmées de sous-groupes de travail en situation professionnelle. Nous avons conduit ces différents entretiens avec la même démarche en 6 temps.

Ils nous ont permis d'observer les interactions au sein des sous-groupes de travail et en même temps d'observer les interactions entre les formateurs en situation de s'observer.

Ces observations constituent un corpus suffisant pour nous permettent d'analyser le fonctionnement des sous-groupes de travail comme celui de communautés de pratiques et comme le lieu de pratiques participatives sur le lieu de travail. Nous développerons notre analyse de ces données sous cet angle dans les résultats.

Ces entretiens de groupe ont également été l'occasion de mettre à l'épreuve notre dynamique d'ajustement postural. Nous en discuterons également.

Cette dynamique d'ajustement postural est aussi liée à la difficulté des participants à se mettre dans une posture réflexive. Prendre leurs interactions comme objet d'étude, prendre le sous-groupe d'appartenance, les multi-appartenances et les enjeux institutionnels en même temps constituent une réelle difficulté. Celle-ci inhérente au dispositif de recherche mis en œuvre est renvoyée au chercheur. Ce dernier doit s'efforcer d'orienter, de rassurer mais aussi de motiver en explicitant des éléments de son objet de recherche, de ses hypothèses, voire de ses avancées afin de conserver un engagement suffisant. Il s'agit à la fois de dire et de retenir. Sans quoi le risque de passer d'une posture de chercheur à une posture d'expert, de *sachant*, conduirait les participants à une posture passive et non réflexive. Nous pouvons avancer cette possible corrélation entre la posture du chercheur et la posture des participants en nous référant aux études menées par Bucheton et son équipe (2009) sur les corrélations entre postures de l'enseignant et postures des élèves.

5.9. Les relations de frontière dans le cadre des réunions d'équipe

La réunion d'équipe apparaît comme le lieu de la rencontre entre les multiples communautés de pratique existant dans cet institut de formation.

Elle pourra être étudiée dans un premier temps, sous le même angle que les sous-groupes de travail avec quatre phases d'évolution de la dynamique désaccord/d'accord :

1. Phase d'engagement
2. Phase de désaccord, de négociation de sens et de construction d'un cadre d'interprétation
3. Phase d'accord, de stabilisation
4. Phase de retour à l'équilibre et renouvellement des phases 2,3,4

Mais la particularité de cette situation va résider dans **les relations de frontière**, la mobilisation d'artefacts issus de groupes de travail et la fonction de formation par les pairs des formateurs.

Nous pourrions également observer les mouvements de cadres : le passage d'un cadre pédagogique- centré sur la construction collective d'un cadre d'interprétation partagé- à un cadre social et/ ou un cadre institutionnel, voire à d'autres cadres.

Les interactions entre les membres de l'équipe peuvent également s'étudier sous l'angle du travail de *face* comme précédemment. Avec les jeux de figuration : l'évitement et la réparation.

5.9.1. Séance de réunion d'équipe de novembre 2014

La « réunion d'équipe » est également analysable comme une forme de pratique participative en situation de travail. Les interactions peuvent être analysées comme nous l'avons déjà effectué pour les sous-groupes de travail, mais elle aura la particularité de correspondre à la mise en œuvre de relations de frontière au sein d'une constellation de communautés de pratique.

Cette séance filmée en situation de travail, d'une durée d'1h30, correspondant à une « réunion d'équipe » était la première séquence vidéo rapportée par les formateurs. C'est elle qui va déclencher le lancement de la recherche.

Elle prend sens après avoir étudié les séances de travail du sous-groupe « Raisonnement clinique » puisque c'est celui-ci qui va présenter l'avancée de son travail à l'ensemble des formateurs.

Ce groupe de travail, en difficulté depuis, comme nous l'avons vu, s'était donné comme mission de convaincre l'ensemble de l'équipe d'adhérer à leur position, d'utiliser les outils construits par le groupe et d'articuler toutes les unités d'enseignement autour de *ce fil rouge*.

Le choix n'est pas seulement technique puisqu'il touche à la conception de soins, au métier d'infirmier et à l'évolution de la formation, notamment avec le projet d'universitarisation évoqué dans le contexte de la recherche.

En même temps, la mission auto-attribuée par le groupe leur confère une place, une position dominante par le contrôle sur le domaine de connaissance que ce choix d'orientation suppose.

Les concepts de « *stratégie d'adaptation* » de « *coping* » et ceux associés à la psychologie de la santé nécessitent le développement d'un travail d'appropriation conséquent parce que nouveau pour plusieurs des formateurs présents. Le modèle conceptuel dit « tri-focal » diffère des références mobilisées depuis de nombreuses années par l'équipe pédagogique et les soignants accueillant les étudiants en stage, plus habitués à utiliser le modèle dit de « Virginia Henderson » centré sur un ensemble de besoins perturbés ou non. Il remet en question une autre

approche à laquelle c'était formée la plupart des formateurs, celle concernant « les diagnostics infirmiers ». L'enjeu de formation est donc important et la question de la gestion de la *frontière* des communautés de pratique, la fonction de *courtage*, va être particulièrement sensible dans cette situation.

Le cadre de participation : Disposition spatiale et places occupées.

L'ensemble des participants, tous formateurs, membres de l'équipe pédagogique, se répartit autour d'une table en forme de carré. Cette réunion va rassembler vingt-cinq personnes réparties de manière équilibrée, cinq participants de chaque côté du carré.

La caméra est placée en face des représentants du groupe « Raisonement clinique » et permet de voir, en raison du cadrage effectué, la moitié de l'assemblée. Le plan fixe laissera les formateurs qui ne veulent pas être filmés hors du champ.

Le jeu des désaccords/accords en situation de réunion d'équipe :

1. Phase d'engagement :

Après divers échanges introductifs sur des questions d'organisation et de programmation, pendant 5 minutes, une formatrice engage l'échange :

« F : alors Madame Jeanne...[il s'agit du nom d'emprunt utilisé pour un cas clinique]... comment vous voulez qu'on procède ?

AD (la pilote du groupe Raisonement Clinique) : ah ben moi je ne sais pas, on est à votre service...entre guillemets, donc est-ce que...tout le monde n'a pas lu la situation ? du coup, il faudrait qu'on la lise...euh... après on vous a mis le support qu'on donne pour essayer de guider les étudiants... à avoir des bases pour mieux analyser... ça reprend exactement ce qu'on avait présenté l'année dernière... +donc soit on va directement dans l'utilisation de ce tableau...à savoir comment vous le remplissez ?+ voilà, moi... je ne sais pas trop... »

La pilote du groupe raisonnement clinique hésite à prendre le leadership et semble attendre l'approbation du groupe.

(silence...)

« AD (pilote du groupe Raisonement Clinique) «bon ben je vais la relire... [s'adressant à l'assemblée] je l'a lit à haute voix ? »

Le groupe : oui...

AD : donc Madame Jeanne [la pilote du groupe Raisonnement Clinique va lire le cas clinique, ce qui constitue le début de la phase d'engagement]

A la fin de cette phase d'engagement, les places sont prises. La pilote du groupe raisonnement clinique prend la place de pilote de la réunion. Il y a de ce point de vue une confusion entre différentes formes de leadership. La pilote du groupe raisonnement clinique, va jouer un rôle de *courtier*, au sens donné par Wenger, elle représente la communauté de pratique représentée par le sous-groupe de travail « raisonnement clinique » et va se placer, sans en avoir conscience, à la *périphérie* de la communauté de pratique, en interaction avec la constellation de communauté de pratique. Nous considérons que l'ensemble des sous-groupes de travail rassemblé à cette réunion constitue une *constellation* de communauté de pratique. « *Le terme constellation réfère à un ensemble d'objets satellites vus comme une configuration, et ce, même si les éléments sont différents et isolés les uns des autres. Une constellation est une manière particulière de les percevoir comme étant liés* » (Wenger, 2005, p. 140)

Selon Wenger, une constellation de communauté de pratique « *définit des relations de lieu, de proximité et de distance qui correspondent plus ou moins avec la proximité physique, l'affiliation institutionnelle ou même les interactions.* ». (Wenger, 2005, p. 143). L'équipe pédagogique ne constitue pas une communauté de pratique mais plutôt une constellation de communautés de pratique.

2. Phase de désaccord, de négociation de sens, de construction du cadre d'interprétation

Après 10 minutes de lecture du cas, sans être interrompu, la pilote relance l'échange :

« AD : l'idée c'est qu'en fait, pour les étudiants une situation clinique qui leur est donné comme ça, il y a déjà eu plein de sélection de données qui ont été faite contrairement à la réalité du service où ils sont face à une multitude d'informations... qu'elles sont celles à retenir... bon, voilà c'est déjà un petit peu biaisé que de faire travailler sur des situations cliniques... bon voilà, mais on essaie de leur donner différents outils pour pouvoir malgré tout savoir quoi faire des données.... donc euh... dans un premier temps, on a tendance à les renvoyer sur leurs connaissances, c'est à dire... l'idée c'est qu'avec la lecture de la situation clinique, on repère s'ils comprennent bien tout et s'ils ne comprennent pas qu'ils aillent chercher les éléments de connaissance nécessaires pour mieux s'approprier la situation... Donc pour tout ça on a proposé un tableau [nous dirons un artefact] qui essaie de les aider à décortiquer le texte et à leur permettre d'explorer les différentes dimensions, les éléments d'ordre social, la sécu... tout ça c'est floue pour eux...donc il y a de fortes chances qu'ils aillent creuser par là... c'est [la

pilote effectuée de grands gestes des deux bras représentant des bornes, des limites] reprendre tous les éléments de la situation et de se dire : ces différents éléments est-ce qu'ils sont sur le plan social, psychologique ... une fois que c'est classé, est-ce que je suis au clair avec les connaissances qui y sont liées ? à partir de là, ils pourraient imaginer des problèmes que la personne pourrait avoir...

*MA (membre du groupe Raisonement Clinique) : on s'était **quand même** [forme de désaccord ou de renforcement d'un accord] dit, qu'on identifierait les éléments incontournables par rapport auxquels les étudiants devraient aller chercher des connaissances...*

AD : [brandissant son stylo] effectivement, on s'était dit, ils partent un petit peu dans tous les sens et que ce n'est pas assez approfondi, du coup il y a de fortes chances que la prochaine fois, on va souligner des mots clés....

A ce stade des interactions, les membres de l'équipe n'interviennent pas, ils sont plutôt dans une attitude d'effacement, pour reprendre les termes de Goffman, et laissent les membres du sous-groupe raisonnement clinique mener les échanges.

« AD : c'est un premier exemple d'outil pour les aider d'une part pour prendre conscience que pour raisonner il faut avoir des connaissances, et qu'il y a peut-être besoin de remettre à niveau...et ce n'est pas un problème...ensuite on peut voir des problèmes apparaître... C'est un premier outil...+il y a toujours les 14 besoins de Virginia Henderson+ ... à savoir qu'on a essayé de remodifier un petit peu cette année, parce qu'il y avait des retours... du coup, les étudiants, on prend les 14 besoins, et on leur demande d'identifier quels sont les signes de difficulté, les manifestations de dépendance... qu'elles sont les ressources que la personne soignée a et peut utiliser pour pallier ses difficultés... »

Le groupe raisonnement clinique est confronté à l'articulation entre deux modèles conceptuels : celui utilisé par les membres de l'équipe depuis de nombreuses années, le modèle de Virginia Henderson, basé sur l'identification de besoins perturbés (14 besoins dans ce modèle) et le modèle dit « tri-focal » relevant d'une autre logique proche du modèle médical articulant plusieurs plans d'analyse.

La pilote présente un artefact issu de sous-groupe raisonnement clinique, « un premier outil » dit-elle, et cherche à introduire un léger changement par rapport au modèle conceptuel de référence. Ce changement est source de désaccord dans l'ensemble des communautés de pratique représenté dans cette assemblée, dans cette constellation de communautés de pratique.

« AD : ça va ? j'ai l'impression de parler toute seule... »

« ANA : non non, on t'écoute religieusement »

AD : oui mais non, du coup est-ce que ça correspond à vos attentes ?

Le groupe : oui, oui »

Les membres de l'équipe, des autres communautés de pratique, sont toujours dans une posture d'effacement.

L'ambiguïté réside dans le fait, que les attentes ne sont peut-être pas là où l'on croit. AD semble dire qu'elles sont du côté des membres de l'équipe pédagogique (la constellation) alors qu'elles sont du côté du groupe « raisonnement clinique » qui attend que l'équipe les suive et les soutienne dans leur démarche. C'est pourquoi, nous pouvons penser que le groupe reste silencieux marquant sous cette attitude, une forme d'accord/désaccord.

« Formatrice X : moi, j'ai une étudiante qui m'a présenté ça, mais que les 14 besoins ! je n'ai pas compris pourquoi... »

Nous pouvons supposer que l'étudiant manifeste le désaccord implicite des formateurs.

« Formatrice X : j'avais pas compris pourquoi elle faisait ça comme ça... »

AD : mais c'est qu'une partie...

Formatrice X : et puis c'était mis comme ça [la formatrice effectue des gestes des deux bras représentant des colonnes juxtaposées]

AD : +c'est un outil de recueil d'information+

Formatrice X [s'adressant à sa voisine] : il n'y en a qu'une qui m'a présenté... [puis au groupe, en se répétant], mais elle m'a présenté ça ! que les 14 besoins...du coup j'ai pas compris...

AD : tu comprends d'où ça sort ce tableau-là ? on leur a présenté il y a 15 jours, 3 semaines...

Formatrice X : maintenant j'irai voir l'étudiante et je verrai ça »

L'accord est trouvé.

AD : alors tu as une question Christine ?

Christine : oui, en fait dans le tableau il y a « données » et tu as parlé de connaissances...

AD : c'est pour nous formateur, accompagnant, nous donner accès à : comment ils raisonnent... »

L'assemblée va continuer d'échanger, discuter les différentes propositions du groupe raisonnement clinique, propositions présentes sous la forme d'un tableau. La première colonne

c'est... etc. Le cadre d'interprétation se construit au fur et à mesure que l'échange fait apparaître un jeu de désaccord/accords.

Phase 3 : Phase d'accord, de stabilisation. Une compréhension partagée stabilise le cadre d'interprétation :

« Christine : ah, d'accord, les données ça va dans la première colonne, les connaissances dans la deuxième...ah d'accord »

Une compréhension partagée stabilise le cadre d'interprétation et produit un retour à l'équilibre.

Phase 4 : Retour à l'équilibre accompagné de marques d'accord

Le retour à l'équilibre est marqué par une prise de parole simultanée de l'ensemble des formateurs, ponctuée de « ah oui... »

Le cycle des 4 phases présenté ci-dessus va se répéter pendant environ 60 minutes intégrant des marques d'accord ou de désaccord, de déséquilibre et d'équilibre, de jeu de *face*, comme vu précédemment.

5.9.2. La réunion pédagogique : « une pratique frontière » (Wenger, 2005, p. 126)

Un objet frontière, par exemple un outil, une grille d'évaluation, un tableau dans notre cas, va être utilisé ici pour passer d'un modèle conceptuel à un autre. Pour tenter de faire évoluer les membres de la constellation de communautés réunis. L'objet frontière offre une « *connexion de perspectives* » comme le souligne Wenger (2005, p. 120).

Nous pouvons alors considérer que la réunion d'équipe, que nous avons observée et décrite ci-dessus au regard de notre grille repérant un cycle répété de 4 étapes, se situe aux frontières des différentes communautés de pratiques réunies à cette occasion.

Nous considérons les *pratiques frontières*, terme utilisé par Wenger, comme des pratiques participatives en situation de travail et participent de ce point de vue à l'affinement de notre hypothèse.

La distinction entre frontière et périphérie peut être mobilisée.

La frontière définit une limite entre un intérieur et un extérieur. Elle forme une sorte de barrière, marquée par les limites à la compréhension des objets mobilisés mais également une périphérie, c'est à dire, une zone plus perméable. Le jeu entre frontière et périphérie mobilisait par le *courtier*, ou la *fonction de courtage* qui peut être portée par plusieurs membres de la communauté est relativement subtil. Les membres de la communauté cherchent à la fois à conserver une frontière - tout le monde ne fait partie de la communauté, le sous-groupe de travail dans cette situation- et en même temps, la communauté souhaite rallier les autres membres des autres communautés de pratique à leur cause mais sans perdre leur position. Par exemple, la pilote du groupe raisonnement clinique, AD, n'envisage à aucun instant de perdre sa position de leader. Il sera alors acceptable d'avoir des membres que nous pourrions qualifier de périphériques, comme Lave et Wenger parlent de participation légitime périphérique. Cette participation périphérique correspond à une participation comme utilisateur des outils par exemple. Utilisateurs avertis toutefois, desquels on attend des retours d'utilisation mais peut-être pas nécessairement de concepteurs.

Nous pouvons alors considérer la « réunion pédagogique » comme une *pratique frontière*. Il y a donc une pratique, un usage, des manières de faire dans ce cadre de participation particulier. Nous pouvons considérer qu'il s'agit là aussi de pratiques participatives interactives en situation de travail. Celles-ci contribuent à l'évolution des productions (réifications dirait Wenger) des communautés de pratique, des sous-groupes de travail et de la constellation de communautés. Comme souligne Wenger, les pratiques frontières contribuent « à résoudre quelques-uns des problèmes d'objets frontières et de courtiers isolés » (2005, p. 127)

5.9.2.1. Les frontières et les périphéries

« La périphérie apparaît alors tout aussi clairement que la frontière. En érigeant des frontières et des périphéries, le terrain de la pratique forme une texture complexe de distinctions et d'associations, de possibilités et d'impossibilités, d'ouverture et de fermeture, de limite et de latitude, de participation et de non-participation » (Wenger, 2005, p. 132)

Certains formateurs sont dans une multiappartenance à différentes communautés de pratiques. Pour exemple, ANA fait partie de plusieurs sous-groupes de travail. Le sous-groupe « Simulation », le sous-groupe « Raisonnement Clinique ». Nous avons pu observer comment

elle a été acceptée par le groupe raisonnement clinique notamment dans l'analyse que nous avons faite de la deuxième séance de sous-groupe de travail qui a été filmée en situation de travail. Lorsqu'un formateur va se trouver dans une multiappartenance, il peut jouer plus facilement le rôle de courtier et manipuler des objets frontières plus facilement acceptés les membres des différentes communautés de pratiques. Cette *fonction de courtage* suppose un minimum de légitimité. Celle-ci s'obtient lorsque le formateur est accepté comme membre de la communauté, sans être nécessairement pilote ou co-pilote. Il a donc franchi la frontière. **La fonction de courtage va supposer la mobilisation d'un processus de traduction** (Wenger, 2005, p. 121). Il s'agira de traduire dans les mots et concepts de la communauté destinataire d'un changement les mots et concepts, considérés comme objets frontières. Ceux-ci sont parfois suffisamment abstraits pour marquer une limite.

Les interactions entre communautés de pratique fonctionnent comme les interactions au sein d'une communauté de pratique avec cette dimension de frontière, périphérie et courtage en plus.

Nous avons également observé que certains formateurs vont s'approprier la *fonction de courtage* par une multiappartenance à différentes communautés. Voire en faire leur spécificité. Leur rôle de médiateur, « *spécialiste de l'import-export aux frontières de plusieurs pratiques* », pouvant avoir des effets constructifs pour la stabilité de la constellation de communautés de pratique. C'est le rôle d'ANA dans notre observation. Il semble que cette fonction convienne bien à cette personne, elle va développer des aptitudes spécifiques à cette fonction qui la conduiront à évoluer vers un poste de conseillère pédagogique régionale. L'exercice de cette fonction de courtier avec multiappartenance constitue alors une forme d'apprentissage où la compétence au travail de traduction s'est particulièrement développée.

5.9.3. Les rituels comme instruments de la stabilisation de la constellation de communautés de pratiques

Cette recherche de stabilité de la constellation peut s'effectuer autrement, notamment par l'instauration de rituels.

Dans l'institut que nous avons étudié, un rituel de « petit déjeuner d'accueil des nouveaux arrivants » a été institué.

Ce rituel qui avait favorablement surpris Gaëlle, nouvelle formatrice, quand elle a pris ses fonctions peut être analysé sous cet angle.

Le premier jour de son arrivée comme formatrice, Gaëlle avait été surprise de voir que tous les membres de l'équipe pédagogique y compris les secrétaires pédagogiques étaient réunis dans la salle de pause pour l'accueillir. Chacun avait apporté un gâteau ou un autre aliment à partager. Cette situation n'était pas exceptionnelle mais inscrite dans les habitudes d'accueil de l'institut. La redondance de cette pratique constitue alors une forme de rituel que personne ne remet en cause. Au-delà de l'effet de convivialité, nous pouvons le comprendre comme un moyen de contribuer à la stabilisation de la constellation de communautés de pratique, comme une pratique frontière.

En effet, une nouvelle formatrice n'appartient au départ à aucun sous-groupe de travail, donc à aucune communauté de pratique et potentiellement à toutes. Le rituel en question permet de créer un lien entre les communautés, un lien qui maintient la constellation en équilibre. Ce rituel avait été instauré par la directrice précédente et a perduré. Nous pouvons supposer qu'une intention de garder l'équilibre de la constellation était présente dans le choix managérial de la directrice en question même si elle ne l'avait pas analysé comme cela.

Ève nous confiera, dans le cadre d'un entretien individuel, « *qu'il existe beaucoup de rituels dans cet IFSI* ».

EVE : « *ici il y a beaucoup de rites c'est par exemple euh ... ça c'est la salle de repos qui est vraiment facilitatrice pour ça, parce que nous on avait une salle de repos qui était grand comme mon bureau quoi, pour 12 formateurs et puis ici, vous avez vu la salle de repos, rien que la table c'est une invitation à la convivialité et euh... cette salle de repos malgré les réticences de certaines à parler travail c'est un endroit où on échange, où on confronte les points de vue etc... c'est vraiment très très facilitant et c'est rites là..* »

« *... Qu'est-ce qu'il a d'autre comme rites? j'ai parlé des rites de convivialité... des \ rites de réunions et alors depuis que je suis là euh...je suis allé à combien de repas à l'extérieur ? \ 2, 3 ... 2 ou 3* ».

« *Ici, c'est une dynamique de groupe et ces rites euh...participent à l'intégration et à l'échange, parce que ... moi ça m'a beaucoup plu quand ça fait 2 ou 3 semaines que j'étais là, donc je m'inscris à TD, normal, et là euh... ça ça participait aussi à ce que je me sente bien très vite, on avait débrieffé dans mon bureau/ °°peut-être qu'on débrieffait pas, peut être en salle de repos*

à la fin du TD^{oo} je ne me souvenais pas de ce genre de rite euh... parce que c'était normal, il y avait 2 formateurs qui n'avaient jamais fait de TD, donc il fallait qu'on débriefer et ils ont a ... ils se sont dit c'est pas la peine de faire ça dans une grande salle, H est arrivé, il a 2 mois de plus que moi dans l'IFSI, mais juillet août, donc on fait le TD en juillet août, il est arrivé dans mon bureau, "qu'est que t'en a pensé? qu'est-ce que tu crois que...l'année prochaine il faut faire comment ?" en plus il était sur ce TD là, et là d'un seul coup il y en a 2 autres qui arrivaient du TD et on a débrieffé tous dans mon bureau. Et quand j'ai dit ça à M. quand je l'ai rencontré, M. c'est ancienne directrice, qui est partie, elle m'a fait "c'est bon" "ça veut dire que tu es intégrée" c'est un signe, j'ai dit "c'est à ce point" "oui, oui, **parce que le débriefer dans ton bureau c'est, c'est, chez nous c'est un rite**". C'est elle qui m'a dit le mot "rite" la première. C'est à dire que tu fais partie de l'équipe. "J'ai dit, mais non, ça veut dire qu'il fallait débriefer. Elle me dit "non, non, **tu fais partie de l'équipe**" puis après quand je l'ai revue pour le pot de départ d'une autre de mes collègues qui est parti là en février, elle me dit "alors comment ça se passe ?" je lui ai raconté la même chose qu'ici, elle me fait "oui, mais j'avais senti que tu étais rentrée dans l'équipe très vite" »

Les rituels ont, bien entendu, plusieurs fonctions. Ils facilitent l'intégration, le sentiment d'appartenance, la reconnaissance, la convivialité. Tout cela forme une pratique frontière qui participe à la stabilisation, l'équilibre de la constellation de communautés de pratique.

5.9.4. La fonction pédagogique des pratiques frontières : le développement de la compétence à la traduction

Les interactions observées dans le cadre de la réunion d'équipe montrent les efforts de traduction effectués par la pilote, les membres du groupe Raisonnement Clinique pour expliciter leur proposition, leur outil, ici un tableau qui est censé formaliser les étapes d'un raisonnement. Les échanges entre les membres de cette constellation de communautés de pratiques cherchent à stabiliser le cadre d'interprétation relatif aux productions des étudiants et dans le même temps influencent l'évolution des pratiques des formateurs. Leur cadre d'interprétation, de lecture de la production des étudiants va modifier leur manière de les accompagner et agir sur les interactions à venir entre formateurs.

Ceci semble confirmer notre hypothèse « Les pratiques participatives en situation de travail modifient les cadres de l'expérience des formateurs et leur positionnement professionnel
2/ La perception de l'environnement d'apprentissage des acteurs, alors modifiée, facilite la transformation des pratiques des acteurs »

[23 :50] Exemple, AUDE fait part de sa pratique, en même temps elle participe à la stabilisation du cadre d'interprétation et développe ses efforts de traduction (*moi je...*): « *moi, je vais reprendre ce tableau là au semestre 2 parce qu'il faut bien qu'ils identifient...la première chose qu'ils doivent faire dans un travail individuel, c'est : je lis la situation, je suis en face d'un patient, qu'est-ce qu'il a ?... la maladie de Parkinson, ils ne savent pas ce que c'est... alors ils doivent aller chercher... et puis ce que je leur dis c'est de ne pas se contenter du tout-venant, c'est des recherches référencées...* »

Formatrice Z : « *on les oblige à être rigoureux* ». La formatrice Z fait partie du groupe Raisonement Clinique, elle traduit l'intention présente dans l'objet frontière, le tableau.

« *AD : Pour moi le tableau de Psiuk c'est un brainstorming* »

Le travail de la communauté « Raisonement Clinique » va s'alimenter des retours d'expérience effectués par les membres de la constellation. Ces différentes interactions participent alors d'un apprentissage entre pairs. Les membres de la communauté de pratique exerçant une fonction de courtage développent leur compétence à traduire, les membres de la constellation développent leur compétence à accompagner les étudiants.

« La perception de l'environnement d'apprentissage des acteurs, alors modifiée, facilite la transformation des pratiques des acteurs »

5.9.5. Le jeu des cadres, les oscillations d'un cadre à un autre comme pratique participative interactive dans le cadre des pratiques frontières

Au terme de 30 minutes d'échanges [début du deuxième fichier vidéo], de phases de désaccords/accords, de stabilisation du cadre d'interprétation, d'efforts de traduction de la part des *courtiers*, apparaissent des apartés. Certains membres de la constellation de communautés de pratiques vont commencer à digresser et développer des échanges hors cadre. Nous dirions,

non pas *hors cadre*, mais qu'ils vont passer d'un cadre à un autre. Du cadre pédagogique d'interprétation à un cadre social, où les interactions portent sur d'autres sujets. Les marqueurs de ces changements de cadres sont alors, la baisse du ton, le rapprochement physique de l'interlocuteur et dans le même temps l'amplification d'un bruit de fond poussant la pilote à hausser sa voix pour dépasser celui-ci. La co-pilote va alors intervenir pour ramener les formateurs au cadre premier par un « *chut !* » sur un ton encore plus élevé que le premier.

Nous retrouvons les mêmes indicateurs de passage d'un cadre à l'autre comme les rires et les mots d'esprits « *moi, je choisis la mob !* (pour mobilité) [13 :23 fichier vidéo 3] » notamment quand des hypothèses ou signes cliniques relatifs au cas clinique fictif sont évoqués. [11 :04 fichier vidéo 2] Ces courts passages du cadre pédagogique au cadre social facilitent un développement plus fluide du cadre premier, le cadre d'interprétation en cours d'élaboration. La pilote va passer au tableau pour écrire et mettre en forme l'analyse collective possible du cas clinique. Les membres de la constellation de communautés de pratique vont alors être participatifs et s'exprimer quasiment tous en même temps. [12 :44- 14 :33] puis revenir à des apartés. La pilote reste centrée sur le cadre pédagogique, le cadre d'interprétation en cours d'élaboration jusqu'à un commentaire, non plus focalisé sur le cas clinique mais sur son propre apprentissage « *c'est bien ça me fait une remise à niveau* » [16 :00 2^e fichier vidéo]. De la même manière, l'ensemble des formateurs se prête à l'exercice et se met en posture d'étudiant pour vivre par expérience chacune des phases du travail demandé. Ils apprennent en explicitant leur manière de raisonner, en la commentant « *ah, mais vous avez cru que c'était facile !* » dira la pilote. Ce qui déclenche des rires dans l'assemblée. Le rire étant un indicateur de changement de cadre.

Nous allons pouvoir observer le même processus que dans les séances de sous-groupes de travail avec passage d'un cadre à un autre, retour au premier, passage à un autre etc.

Cette dynamique crée les mêmes effets de micro-décalage qu'observé précédemment et participe en cela aux processus d'apprentissage engagés par les formateurs en situation de travail.

5.10. Entretien de groupe centré sur la confrontation du groupe à la séance N°1 filmée de la réunion d'équipe pédagogique

Selon le protocole que nous avons élaboré, la séance va s'articuler autour de 6 étapes.

Phase 1 : Introduction :

- a. Rapide rappel de la démarche de recherche engagée.
- b. Des modalités de fonctionnement de l'entretien de groupe
- c. Explicitation des attentes du chercheur et de la participation attendue des membres du groupe

Phase 2 : Engagement de l'interaction par une question ouverte et premières explicitations de la part des membres du groupe.

« Formatrice 1 : Vous ne savez pas combien de fois on s'est dit « pourquoi il n'y a pas la vidéo ?

Formateur 2 : il faudrait qu'on la fixe... une GO-Pro...

Formatrice 3 : c'est vrai qu'à certains moments... c'était la nébuleuse, on ne savait pas ce que vous vouliez, mais en fait ça correspond à ce que vous dites.

Formatrice 1 : il y a eu parfois des refus. Plus que je ne pensais

MP : une autre approche, c ...

[mise en place de la vidéo, branchement, rebranchement]

MP : je vous proposais, donc si vous en êtes d'accord de vous enregistrer vous même, alors en voilà une séquence déjà..

Formatrice 1 : la séquence n'est pas complète, on a eu un problème de batterie aussi. Mais c'était long [durée totale 1h15]

MP : ce qui m'intéresse aussi ce sont les échanges qu'on va avoir ce matin, en commentant ce que vous allez voir en vidéo. On va la visionner ensemble et je l'arrêterai quand vous voudrez faire des commentaires.

Formatrice 4 : je vais la découvrir parce que je n'y étais pas

Groupe : la caméra a été mise de telle sorte que les personnes qui acceptaient d'être vues soient dans le champ et les autres non. »

Phase 3 : Débute l'écoute collective de l'enregistrement vidéo.

Début du visionnage de la séquence vidéo :

« *Groupe : il n'y avait plus la directrice, deux formatrices étaient les modérateurs*

[Lecture du cas écoutée par le groupe]

MP : donc là on est dans une forme d'apprentissage par les pairs...

Groupe : oui c'est ça

MP : c'est une forme de travail que vous utilisez régulièrement ?

Formatrice : non, c'est plutôt parce que là c'est transversal, on est tous amenés à corriger des démarches cliniques, donc ... c'est un outil qui est nouveau donc c'est bien de le présenter à l'équipe et qu'après nous...qu'on puisse guider les étudiants qu'on a en suivi d'accompagnement pédagogique par exemple, puisque c'est nous qui corrigeons les travaux des étudiants

MP : ça s'inscrit dans un projet institutionnel ?

Formatrice : euh...

Formateur : c'est un choix pédagogique qui a été fait en tout cas oui [Il s'agit du choix effectué par le sous-groupe Raisonement Clinique]

MP : certains parmi vous se sont plus particulièrement formés à cette méthode ?

Formateur : oui ANA (cf. leader 1 sur vidéo 1) elle a fait son travail de master sur la démarche clinique et sur ce modèle tri-focal, donc elle connaît bien, du coup c'est elle qui a impulsé ce changement en termes d'apports méthodologiques auprès des étudiants et donc après c'est partagé avec nous

[Nous assistons bien à la fois à un apprentissage par les pairs et à un travail de courtage et de traduction]

Formatrice 1 : moi j'étais toute ouïe car ce modèle je ne le connaissais absolument pas. C'est un exercice qui m'a ... je suis très pragmatique comme formateur, il m'a fallu...

Formatrice : on est tous pragmatiques...

Formatrice 1 : enfin, moi, je suis très pragmatique et [rires autres formateurs – passage à un cadre social] et quand je fais ça m'aide et quand on a fait l'exercice dans l'après-midi ça m'a beaucoup aidé. Ça m'a conforté sur le fait que le modèle trifocal n'est pas très différent de l'autre modèle et à mon sens c'était très utile. Et on ne voit pas réagir mais ce n'est pas pour ça que je ne suivais pas. Là je n'avais rien à apporter. J'avais surtout à écouter

Formatrice : et là c'était le temps d'intégrer, c'est pour ça que personne ne réagit [cf. 1^e temps de la vidéo 1] »

Nous étions dans le cadre du premier entretien collectif face à la première séquence d'activité filmée en situation professionnelle. Plusieurs ajustements, comme évoqués précédemment furent nécessaires et participent de notre stratégie de recherche, de notre dynamique d'ajustement postural. Nous allons observer la dynamique des cadres enchâssés et ses effets sur les interactions entre les membres de cette constellation de communautés de pratique.

Phase 4 : Arrêt sur image et sollicitations du groupe à expliciter et à interagir à l'aide de reformulations.

« Formatrice 1 : après ça part en sucette... »

Formatrice : parce qu'après elle va enchaîner sur le modèle de Virginia Henderson, ça parle à tout le monde, et du coup comment ... c'était en 3 étapes ce qu'elle a présenté et du coup comment tout ça s'agence, comment l'étudiant s'y retrouve et comment nous on peut s'y retrouver, parce qu'en fait ce sont des outils de raisonnement et chaque tableau apporte quelque chose et nous on essaie de comprendre pour voir avec l'étudiant ce sur quoi il faudrait l'encourager à travailler, ce qu'il n'a pas assez développer, à quelle étape, ce qui peut l'aider quoi.

Formatrice 1 : des étapes qu'ils ne font pas tous forcément en fait

Formatrice : non et puis je pense qu'il y en a qui vont prendre une porte d'entrée différente, qui vont se retrouver mieux avec tableau ou un autre

AD : l'important c'est qu'ils le prennent comme un outil et pas comme une finalité »

La stratégie du sous-groupe de travail Raisonnement Clinique, de rassembler les autres formateurs autour de leurs choix pédagogiques se confirme. Le travail de traduction et de courtage va se développer. Les participants à l'entretien collectif ne l'analysent pas comme cela. Ils vont le commenter sans pouvoir l'analyser.

Dans le cadre de notre recherche, nous proposons donc une grille de lecture, un cadre d'interprétation.

« Formateur : et ne pas perdre le bon sens, parce que des fois, plus on a des outils et qu'on cherche à les faire rentrer dans des cases, plus le bon sens et la logique disparaissent, on induit quelque chose

Groupe : là [cf vidéo 1] on est en train de réfléchir et ça va partir en conciliabule.

MA : moi je suis intervenu en voix off parce que je fais partie du groupe référent et j'ai eu l'impression dans le cas que vous transmettiez elle ne faisait pas part de ce qui avait été notre travail et il y a eu des moments de doute, des moments d'errance et c'est pour ça que...

Groupe : là vous présentez un résultat...

Formatrice : oui et pas toutes les discussions qu'on a eu

Formateur : j'ai trouvé qu'il y avait au sein des formateurs, qu'il y avait 3 niveaux, il y a AD, qui vraiment ... AD c'est la grande prêtresse...

MA : moi je suis le curé de campagne....[rires] »

Nous observons un passage à un deuxième cadre, marqué par les rires et le vocabulaire porteur d'une symbolique sectaire « grande prêtresse ». Il s'agit en effet, pour la communauté de pratique Raisonement Clinique de rallier à sa cause les autres membres de la constellation. Il s'agit alors de déployer un travail de courtage et de traduction important. Travail mobilisant à la fois le respect des frontières et la perméabilité d'une périphérie de la communauté de pratique.

« Formateur : après il y a tous les autres formateurs qui euh sont d'accord dans la démarche, qui se retrouvent, mais on n'est pas tous au même niveau

MP : donc là, vous faites un travail d'appropriation...

Formatrice : c'est vrai que dans le groupe il y a des référents de cette UE

Formatrice 1 : dont moi, et je ne maîtrise pas

Formatrice : ce travail qu'on a présenté, je ne sais plus s'il a fait l'objet d'un TD, ou ... c'était l'évaluation de l'unité 3.1, donc on l'a éprouvé au contact des étudiants et on a fait le réajustement dans notre tête et ce qui faudrait faire pour cette année.

Formatrice : « excuse-moi MA, à quel moment vous donnez cette situation aux étudiants la première fois, en S1, mais à quel moment ? en fin de semestre, au départ en stage

MA : oui, juste avant le départ en stage. Auparavant, ils ont eu deux autres situations qu'on travaille en TD et celle-ci ça a été la situation d'évaluation... »

Ces demandes de précisions relatives aux modalités d'utilisation, de test de l'outil, participent également au besoin d'apprentissage de la formatrice 1. Cela confirme la fonction de formation par les pairs que le groupe de formateurs attribue à ce type de rencontre.

Phase 5 : Retour au visionnage de la séquence filmée et reconduction de la phase 3 et 4

[Reprise audition vidéo 1 à 44 :51]

Formateur : le tableau, l'explication du tableau était mise dans la 1^e colonne, il y avait déjà du texte, on était beaucoup à avoir compris que seulement les colonnes suivantes étaient à remplir. Alors qu'en fait, la case n'était pas vide. Donc on n'avait tout décalé d'une colonne, d'où notre incompréhension. C'était une présentation de l'outil, c'était renseigné

Formatrice 1 : en fait, ça a été compris très différemment d'un étudiant à l'autre parce que ...

Formatrice : le lien pour faire après toutes les étapes c'est le .. le lien avec l'APP, ils vont aller chercher des connaissances en groupe. En fait, ce qui est intéressant par rapport à ce qui est présenté, c'est que chacun va aussi proposer euh ça va faire écho sur des méthodes ...ça enrichi, ça va à la fois faire de la méthodologie et donner des idées comme on est plus nombreux autour de la table...

EVE : ça permet d'enrichir notre façon de procéder, notre ... être plus exhaustif les uns et les autres, parce que moi j'aurai eu tendance euh à omettre complètement ce type d'information, en oubliant qu'ils sont au semestre 1, qu'ils n'ont pas beaucoup de connaissances, là je l'aurai un peu oublié, parce que là ... en fait dans, dans, dans l'ifsi où j'étais avant j'étais coordinatrice des 3^e années, avec une certaine somme de connaissances et refaire l'exercice... non seulement s'approprier le nouveau modèle, plus se souvenir qu'au 1^e semestre les connaissances sont moindres, c'est une double gymnastique et ... j'écoute à fond... mais j'étais pas la seule.. ce modèle trifocal... »

[Rires du groupe et gestes de soutien (tape sur l'épaule) passage au cadre social]

« Formatrice 1 : de toute façon je suis tout le temps en train de me justifier ...

MP : vous faisiez référence à l'apprentissage par problème, est-ce une méthode qui fait partie de vos références communes ?

Formatrice : on ne l'utilise pas ... ce qui serait bien, à terme, c'est qu'on voit pourquoi on ne l'a pas utilisé. En tout cas, parce que j'avais suivi une fois une formation à Lyon sur les méthodes pédagogiques vous nous aviez présenté une vidéo avec les étudiants en médecine et du coup l'idée... décortiquer une situation en petit groupe avec les étudiants c'est aussi de voir qu'est-ce qu'on devrait aller rechercher sur quoi on se met d'accord et ce 1^e tableau correspondait à ça, parce que c'était structurer les données, de quoi j'ai besoin pour aller plus loin. Ça pouvait être sur la pathologie, sur la mutuelle etc. je trouvais que c'était intéressant,

plutôt que ...souligner des choses pour qu'impérativement ils aillent chercher ça. Voilà c'était une autre idée et ce qui est pas mal parce que tout le monde se pose des questions et ...

MA : en fait quand les étudiants nous renvoient leurs corrections, on se rencontre que le niveau de...d'exigence des étudiants par rapport à ce qu'ils estiment de devoir connaître il est vraiment très très fluctuant hein.

Formatrice : oui, c'est pour ça qu'en groupe, après c'est aussi de statuer, dire ben là... tout le monde ira chercher ça ça ça ...ça permet aussi d'harmoniser et pis ceux qui diront j'avais pas pensé aller chercher ça. Justement c'est disparate mais pourquoi ? il y en peut-être qui sont peut-être plus curieux et qui se posent plus de questions et d'autres, ils ne voient pas trop. Comme ça ne leur parlent pas ... Parfois, plus on en sait plus on arrive à se poser de questions.

MA : se poser de questions.

Formatrice : quand on sait pas grand-chose finalement on se dit ben non ça je savais pas que c'était important donc j'avais pas pensé à aller chercher. Alors quand tu le fais en groupe, tu as différents, euh on va dire...

MA : ça c'était une partie individuelle qui leur a été demandée [montre la vidéo projetée]

Des intentions implicites : le groupe Raisonnement Clinique ne dévoile pas toutes ses intentions d'un coup.

MP : est-ce qu'une finalité d'un travail comme ça c'est d'identifier par rapport à l'évaluation par exemple qu'est-ce qu'on peut demander à un étudiant par exemple à tel stade de la formation, semestre 1 par exemple, c'est se mettre d'accord un peu sur le niveau d'exigence.

Formatrice 1 : en tout cas c'est comme ça que j'ai ressenti l'exercice en ce qui me concerne. J'étais en train de voir à quel niveau j'allais mettre le curseur

MP : ce n'était pas explicité, c'était implicite

Groupe : c'était implicite parce que

Formatrice : l'objectif c'était vraiment qu'on comprenne ce qui était demandé et comment on pouvait les accompagner. Ça allait pas jusqu'à ... on n'a pas statué en disant ça il nous le faut absolument

Formatrice 1 : et moi je l'ai ressenti comme ça

Formatrice : c'était implicite

Formatrice 1 : dès l'année prochaine, je vais en avoir des premières années. Il vaut mieux que je sache ce qu'on va exiger au retour du portfolio. Moi j'avais besoin de ce [montre la vidéo 1]

Relance de la part du chercheur :

MP : il y a une question que je me pose, en écoutant la séquence, c'est, est-ce qu'il existe ce qu'on pourrait appeler une sorte de répertoire partagé, répertoire commun. Un répertoire de méthodes pédagogiques, un répertoire d'outils, qui peuvent des outils de formation, d'évaluation...

MA : oui, oui et non. Il n'est pas étiqueté en tant que tel mais à travers Samba [serveur de l'institut] tu accèdes à ce que tes collègues ont fait et tu vois avec quelle méthode ils ont travaillé sur tel ou tel TD, telle ou telle UE.

Formatrice : Il faut aller dans l'évaluation, mais ce n'est pas explicite. C'est un espace où on stocke tout ce qu'on utilise, tous les cours,

Formateur : il faut l'extraire... on a eu un moment ...

MA : la méthode, pardon [chevauchement de parole] la méthode elle intervient dans les consignes. T'as les consignes des TD, ça t'oblige.

Groupe : oui mais ça t'oblige à aller dans le TD pour connaître ...

Formateur : quand le référentiel a été mis en place, on a commencé à travailler sur des fiches pédagogiques qui accompagnées en priorité les TD. »

Nous pouvons alors penser que le travail de constitution d'un répertoire partagé, élément révélateur du fonctionnement d'une communauté de pratique (Wenger, 2005), se fait au sein des sous-groupes de travail, comme le groupe Raisonement Clinique par exemple, mais qu'il n'est pas explicite, voire pas effectif, dans les temps de pratiques de frontière, dans les temps de rencontres de l'équipe. Ce constat nous conforte dans l'idée qu'il s'agit bien d'une constellation de communauté de pratique et non d'une communauté de pratique composée par l'ensemble des formateurs de l'IFSI.

Phase 6 : Clôture de la séance, remerciements et programmation du prochain entretien de groupe

5.11. Le processus observé

Notre analyse nous conduit à comprendre que les sous-groupes de travail (Simulation, Raisonnement Clinique) fonctionnent comme des communautés de pratiques. Ils réunissent autour d'un projet collectif et d'un engagement commun des formateurs qui vont occuper une place, soit comme pilote, co-pilote ou membre. Cette communauté va travailler à concevoir des cadres d'interprétation par l'interaction, ce qui participe de leur répertoire partagé. **Nous avons pu observer les pratiques participatives mobilisées sur le lieu de travail.** Les interactions des membres de la communauté s'inscrivent dans une articulation dialogique de désaccords/accords, d'une manifestation d'un désaccord, suivi d'un jeu de *face* pour aboutir à un rééquilibrage où se manifeste l'accord, c'est à dire la stabilisation d'un cadre d'interprétation. Celui-ci se crée par un jeu de passage d'un cadre à un autre, d'un cadre pédagogique à un cadre social le plus souvent, marqué par des indices de cadrage comme les rires et les mots d'esprit. Nous pouvons penser que le passage d'un cadre à un autre implicitement présent dans la situation mais auquel tous les actants présents peuvent penser inconsciemment crée une forme de « combinaison », de « condensation » au sens de Freud, qui peut générer le rire. Cette possibilité n'est alors effective que si le sujet présent accepte le décalage d'un cadre à un autre. Si cette flexibilité lui fait défaut il ne rira pas, voire ne comprendra pas « l'esprit » du mot, pourra se sentir heurté, rejeté ou décalé.

Ce processus participatif qui se joue dans les pratiques participatives participe d'un processus d'apprentissage par les pairs. Ce qui confirme notre hypothèse de départ : « L'apprentissage du métier de formateur par le biais des pratiques participatives des acteurs en situation de travail suppose des processus de transformation des cadres de l'expérience :

- 1/ Les pratiques participatives en situation de travail modifient les cadres de l'expérience des formateurs et leur positionnement professionnel
- 2/ La perception de l'environnement d'apprentissage des acteurs, alors modifiée, facilite la transformation des pratiques des acteurs

Ce processus fonctionne plus aisément au sein d'une communauté de pratique plutôt qu'au sein d'une constellation de communautés de pratique. Dans ce cas, les pratiques frontières, le

« souhait » à la fois de partager et de ne pas partager afin de maintenir la frontière et donc l'intégrité de la communauté de pratiques et des positions qui s'y tiennent, constituent à la fois des obstacles au développement professionnel des formateurs et en même temps poussent ces derniers à développer des compétences à la traduction des objets frontières.

Nous avons observé les effets transformateurs de la coappartenance à plusieurs communautés de pratique et en quoi elle facilite le travail de courtage et le développement de compétences à la traduction.

Nous pouvons déjà considérer que ce processus dialogique interactif au sein de communautés de pratique et de constellations de communautés de pratique constitue un environnement d'apprentissage pour les formateurs. Cet environnement « désigne l'ensemble des éléments de la situation de formation perçus par l'apprenant comme contribuant à son apprentissage » (Bourgeois, 2009, p. 507). Si l'environnement d'apprentissage est bien perçu par les formateurs, le processus n'apparaît qu'à un deuxième niveau d'analyse.

Ce processus d'apprentissage s'inscrit par conséquent dans le cadre de l'apprentissage par les pairs et donc par l'interaction. Le processus de participation interactive en situation de travail mobilise à la fois un processus de transformation de cadres- que nous proposons de désigner par « dynamique des cadres enchâssés » - et par le processus de fonctionnement des communautés de pratiques déjà étudié par Lave et Wenger.

Nous ne prétendons pas généraliser le schéma étudié dans ce contexte. C'est à dire, un institut de formation où l'équipe pédagogique est à considérer comme une constellation de communautés de pratiques, celles-ci se développant dans le cadre de sous-groupes de travail mais proposons une grille d'analyse de l'environnement d'apprentissage, lorsque celui-ci comporte cette modalité de fonctionnement et du processus interactif qui y est lié. Grille, ou cadre d'interprétation, qui est alors transposable à tout environnement de travail.

Toutefois, la compréhension du processus ne serait pas complète si nous ne cherchions pas à en comprendre les produits du processus, ses effets transformateurs. En quoi la perception de l'environnement d'apprentissage a-t-elle changé ? Comment cette modification se manifeste-t-elle ?

5.12. Les entretiens individuels : les effets transformateurs du processus

Nous avons cherché à comprendre le processus de transformation des cadres de l'expérience dans les pratiques participatives en situation de travail des formateurs des professionnels de santé et en quoi ce processus modifie le positionnement professionnel des sujets.

D'un côté, nous avons un processus à l'œuvre dans les pratiques participatives en situation de travail, la dynamique des cadres enchâssés. De l'autre nous avons des effets produits, la modification de leur positionnement professionnel et de la perception de leur environnement d'apprentissage. Ces modifications participant à la transformation de leurs pratiques.

L'articulation des deux dimensions, processus – produit, nous permettra de mieux comprendre comment s'effectue l'apprentissage du métier de formateur de professionnels de santé en situation de travail.

5.12.1. Les produits du processus

Le travail d'apprentissage, ou plutôt d'appropriation effectué par le sujet, le conduit à *faire siennes* des pratiques professionnelles et à *faire soi*, c'est à dire se reconnaître comme un formateur appartenant à une communauté de pratique et à un groupe professionnel.

Nous comprenons déjà mieux le processus et les changements qu'il génère. Mais la modification de la perception de l'environnement, ainsi rendue possible constitue un potentiel qui doit pouvoir se révéler. Goffman, dans les *Cadres de l'expérience*, souligne la biographie en devenir issue d'une activité cadrée :

« *Chaque chose, chaque personne participant à une activité cadrée a donc une certaine biographie en devenir, une certaine existence (parfois résiduelle), dont on peut suivre le déroulement avant et après l'activité et qui leur assure une permanence, une continuité.* »
(1991, p. 280)

Pour mieux saisir les effets transformateurs susceptibles d'être produits, nous proposons d'exploiter les entretiens individuels que nous avons menés.

Les entretiens individuels permettent également de saisir dans le discours les modifications de la *vision du métier (catégorie d'analyse retenue)*, et de la perception de l'environnement d'apprentissage, comme les *sources d'apprentissage (autre catégorie retenue)* saisies par les acteurs.

5.12.2. Articulation des entretiens

Sur le plan méthodologique, nos entretiens se sont articulés autour

- Du parcours suivi par le cadre de santé formateur depuis ce qui a précédé sa venue et son recrutement au sein de l'IFSI, sa formation à l'IFCS jusqu'aux débuts de sa prise de fonction
- Ce qu'il a identifié comme des moments, espaces... toutes **sources d'apprentissage**
- Ensuite comment vit-il le contexte organisationnel ? Comme plutôt compétitif, comme coopératif ? Quel sentiment de sécurité psychologique (Edmondson, 2004) s'en dégage ?
- Quelle est sa **vision du métier** ? Perception rapprochée de son ancienneté dans le métier.

Nous avons cherché à faciliter l'expression de notre interlocuteur articulée autour de cette évolution temporelle qui l'a conduit dans ce parcours de professionnalisation.

Notre posture était la plus ouverte possible à l'expression explicite et implicite de notre interlocuteur, nous situant plus dans un échange que dans un questionnement prédéfini. Cette posture nous a permis de mener 14 entretiens avec les formateurs de l'IFSI avec lesquels nous avons travaillé pendant ces quatre années. 5 entretiens exploratoires avaient précédé cette démarche et deux autres entretiens avec des formateurs d'autres IFSI sont venus compléter ce corpus.

Celui-ci comporte plus de 16 heures d'enregistrement audio et 260 pages de verbatim.

Nos catégories d'analyse peuvent maintenant se reclasser selon qu'elles explorent le processus ou ses produits. Concernant ce deuxième niveau d'analyse, nous allons exploiter prioritairement les catégories :

Sources d'apprentissage :

- Activité
- Autoformation
- Collègues
- Directrice
- Expériences professionnelles
- Formations
- Livres, revues, supports divers

- Personnes ressources externes
- Sous-groupes de travail

Vision du métier :

- Vision floue ou inexistante
- Vision débutante
- Vision suffisante

Nous avons rassemblé l'ensemble des éléments de verbatim analysé par catégorie en annexe au corps du texte.

5.12.3. Sources d'apprentissage

Nous pouvons repérer deux sources d'apprentissage les plus référencées par les acteurs

1. Les collègues
2. La directrice

Parmi les huit types de source d'apprentissage retenues au départ de notre recherche, deux types sont essentiellement mentionnés par les formateurs : les collègues et la directrice. En somme, des personnes, interlocuteurs privilégiés participant aux pratiques participatives en situation de travail.

5.12.3.1. Les collègues

Les collègues sont une source importante dans l'apprentissage du métier et semble conforter l'hypothèse que c'est par les pratiques participatives interactives en situation de travail que s'apprend le métier. Les collègues comme sources d'apprentissage se rapproche également du processus mimétique que nous avons observé. Cette source se confond aussi avec *l'activité de travail* parce que celle-ci s'effectue rarement seule, souvent en *binôme*.

Andréa nous dira par exemple « *parce que j'ai tourné un peu entre les formateurs pour voir les méthodes pédagogiques euh on est toujours... chaque fois j'ai repéré que c'était de la méthode réflexive, euh et puis, j'ai participé beaucoup à des TP, euh j'ai voulu participer à des TD mais j'étais toujours en binôme et je n'arrivais jamais à me positionner, c'est vrai que ça a été difficile* ». Andréa nous fait part de sa difficulté et des sources d'apprentissage qu'elle a trouvé

ou saisi dans son environnement. Ces collègues, « *toujours en binôme* », lui servent de modèle. Le terme de « *tuilage* » est également utilisé pour désigner cette manière de faire à deux, en recouvrant la pratique de l'autre. Gaëlle utilise cette source d'apprentissage de manière tout à fait contrôlée « *une de mes premières activités ça a été de chercher qui était la personne ressource et quels seraient mes besoins et qui pourrait y répondre le plus directement possible. / Puisque le gain de temps est quand même assez... les intermédiaires on va dire sont intéressants pour la forme, mais aller à l'essentiel c'est quand même un petit peu plus simple pour tout le monde* »

« Les collègues » comme source d'apprentissage renvoie également à la notion d'équipe : « *oui beaucoup d'échanges, oui, parce qu'en fait comme j'ai tournée avec les uns et les autres sur les TD, finalement, oui, j'ai eu beaucoup d'échanges. Mais en fait, j'ai, même si j'avais un tuteur, j'ai été tutorée par toute l'équipe* ».

Pour une autre formatrice : « *les analyses de pratiques aussi... on fait des analyses de pratiques c'est pareil, il y avait, jusqu'à l'année dernière, un débriefing après, là maintenant c'est une fois sur 2, mais il y a un débriefing, il y a toujours et puis si on est en difficulté, on va voir une collègue on parle de nos problèmes, il y a beaucoup d'échanges en fait, ce qui permet de limiter les difficultés quand même.* ».

EVE fera référence au travail en *binôme* : « *oui, en fait, monter les UE, on est référent d'UE, on est 2, alors à partir du mois de juillet on a commencé à monter des UE, il y a des UE où il y a plus de pratique, il y a plus... ça donne plus de liberté, on a une marge de manœuvre plus large et ... j'étais avec mon binôme, c'est vrai qu'elle a pris la main sur le montage du plan d'enseignement et puis après il a fallu mettre les TD en place, donc c'est vrai que c'est là qu'on va voir la place de la pédagogie et le type de pédagogie, elle est beaucoup dans le réflexif.* »

La *binôme* d'Eve lui sert à la fois de source d'apprentissage dans son métier et représente un modèle ou un *autrui-significatif* (Mead, 1934-2006).

Notre hypothèse qui consiste à penser que : « les pratiques participatives en situation de travail modifient les cadres de l'expérience des formateurs et leur positionnement professionnel » et que « la perception de l'environnement d'apprentissage des acteurs, alors modifiée, facilite la transformation des pratiques des acteurs » semble se confirmer. La perception de l'environnement évolue par un effet de mimésis et d'identification à un *autrui-significatif*, une personne ressource.

Cécile évoquera « Parce que **là il a fallu que j'apprenne tout**, autant j'encadrerais les étudiants dans les services en tant qu'infirmière voilà ça ne posait pas de problème parce que c'était mon métier au quotidien, **mais après la pédagogie c'est tout autre chose**, d'autant qu'à l'IFCS la pédagogie n'est pas très importante. On n'est pas formé suffisamment je pense. Et donc là, c'était les modules, tout bâtir, les "séquences d'enseignement" comme on les appelait à l'époque, les évaluations **en fait en binôme avec les collègues, c'est elles surtout qui m'ont formé en fait.** »

Pour Cécile, il est donc établi que ce sont ces collègues qui lui ont appris le métier. Le travail en *binôme* à nouveau évoqué comme la source principale de son apprentissage.

Les pratiques participatives en situation de travail modifient alors les cadres de l'expérience des formateurs et de ce fait leur positionnement professionnel.

Eve confirme ce point de vue : « *tout ça pour dire qu'elle m'a fait prendre du recul/ c'est ça qui est bien / c'est ça qui est intéressant, c'est que j'ai toujours une interlocutrice qui me fait prendre du recul et du coup je suis beaucoup plus confiante dans mes missions ça me semble évident* » La perception de l'environnement de travail – les collègues et les interactions - qui est dans le même temps un environnement d'apprentissage se trouve modifié. Cette modification va participer à une transformation des pratiques d'Eve « *je suis beaucoup plus confiante dans mes missions ça me semble évident* ».

Pour AM qui se situe comme une ressource pour ses collègues : « *Voilà je suis une ressource je ne suis pas un leader, je suis une ressource, médiatrice je... Et c'est vrai que j'ai l'histoire un peu de l'IFSI depuis 10 ans, pas avant, c'est "Brotec" qui est notre référence* ». AM se reconnaît comme porteuse de l'histoire de l'institut de formation, probablement comme un « *Autrui-significatif* » participant à l'« *Autrui généralisé* ». Pour Mead c'est « *La communauté organisée ou le groupe social qui donne l'unité de son soi* ».

SEB : « *Et donc il y a une évidence à ce moment-là, quand je suis rentré à l'IFSI, il y a eu une évidence et quand je suis devenu cadre formateur, il y a eu une évidence **on** m'a accueilli.* » Le « on » de « on m'a accueilli », pronom indéfini par définition, nous semble caractérisé un *Autrui généralisé*.

5.12.3.2. La directrice

La directrice est clairement reconnue comme source d'apprentissage par l'ensemble des formateurs interrogé. Elle agit là aussi comme un autrui-significatif, comme une source d'apprentissage.

Isabelle résume assez bien la position des formateurs que nous avons rencontré : « *Déjà elle était avant-gardiste sur tous les nouveaux projets, elle a travaillé sur le référentiel, elle savait vraiment de quoi elle parlait, elle était toujours en train de nous booster pour monter un projet, un groupe de travail euh **faire bien bien plus que le métier de formateur, réfléchir, aller en formation, créer quelque chose voilà elle était très dans cette dynamique-là, que j'ai retrouvé que j'avais perdu en face [au centre hospitalier] et qui me plaît bien... elle nous a , enfin moi personnellement elle m'a donné cette envie de réapprendre et de voilà cette nouvelle dynamique*** »

Les interactions avec l'ancienne directrice semblent impulser une dynamique d'apprentissage qui pousse les formateurs vers une évolution de leur positionnement professionnel.

Pour SEB, la directrice l'a défini comme étant « *fait pour ça* » et l'a conforté dans son choix de devenir formateur : « *J'ai contacté M. F., l'ancienne directrice que j'ai eu même comme formatrice aussi et qui tout de suite m'a dit "Oui oui bien sûr il n'y a aucune problème". Donc en fait entre la demande officielle formulée et puis mon arrivée il y a eu... 2-3mois soutenu par la hiérarchie là où j'étais avant, donc à l'hôpital de jour, le cadre sup de Pôle et puis le cadre de service. Donc il n'y avait aucun problème. **On m'a dit "Oui on te voit bien là-dedans donc ça semble cohérent donc... On te soutient"**. Voilà pour la greffe je dirais, sur l'embranchement. Donc c'était déjà une forme d'accueil, parce que **je me suis senti accueilli par la directrice*** ». Se sentir accueilli c'est aussi se sentir reconnu. Reconnu comme un parmi les autres, comme un membre de la communauté professionnelle. Cette reconnaissance va renforcer l'engagement du futur formateur. L'ancienne directrice représente pour SEB et pour les formateurs que nous avons rencontré, ce que Mead appelle un *Autrui significatif* (1934-2006). SEB accorde au discours de la directrice un poids déterminant dans l'évolution de son projet et son développement professionnel. Cette reconnaissance de soi par les autres est porteuse, au sens propre du terme, elle porte SEB dans son activité et son apprentissage. L'ancienne directrice peut être considérée comme une source d'apprentissage et la communauté professionnelle, « *le cadre de pôle* » « *le cadre du service* » « *les collègues infirmiers de SEB* » comme un « *Autrui généralisé* ». De même lorsque Gaëlle évoque le petit déjeuner d'accueil

qui lui a été fait « *j'étais attendue tout le monde était là de bonne heure, quand je suis arrivée c'était « ha bah te voilà enfin ! on t'a attendu ! » chacun avait fait un petit gâteau* ». Ce rituel que nous avons déjà analysé comme une pratique frontière, peut aussi se comprendre par ses effets porteurs de reconnaissance et de soutien à la construction d'un *soi* comme formateur.

L'ancienne directrice jouera ce rôle d'*Autrui significatif* source d'apprentissage pour beaucoup de formateurs de cet établissement. Pour exemple, ISA (entretien du 01 septembre 2015) nous dit : « *Déjà elle était avant-gardiste sur tous les nouveaux projets, elle a travaillé sur le référentiel, elle savait vraiment de quoi elle parlait, elle était toujours en train de nous booster pour monter un projet, un groupe de travail euh faire bien bien plus que le métier de formateur, réfléchir, aller en formation, créer quelque chose voilà elle était très dans cette dynamique-là, que j'ai retrouvé que j'avais perdu en face [à l'hôpital] et qui me plait bien... elle nous a , enfin moi personnellement elle m'a donné cette envie de réapprendre et de voilà cette nouvelle dynamique* »

5.12.4. La modification du positionnement professionnel

Pour SEB: « *C'est bizarre. C'est très très bizarre. Intellectuellement j'étais le même, j'avais les mêmes refus, les mêmes volontés que maintenant et il manquait ce **petit truc-là** qui permet de passer de l'un à l'autre en fait.* » « Ce petit truc là » correspond en quelque sorte à ce nous nommons comme *petit décalage, petit dégagement*, qui va permettre à SEB de développer de nouvelles dispositions. Ce « petit truc » peut alors se rapprocher d'un changement de perception de l'environnement de travail comme environnement d'apprentissage.

AD, (entretien du 17 février 2016), nous dira qu'elle a pris conscience que la pédagogie « *c'est un chemin de transformation* ». « *J'avais l'impression de me sentir jamais suffisamment à la hauteur. Et je pense que c'est **en prenant conscience** de...qu'est-ce que c'est que la pédagogie, que c'est un chemin de transformation* ». **Cette prise de conscience correspond à une nouvelle façon de comprendre la pédagogie, une nouvelle grille de lecture, un nouveau cadre d'interprétation, une nouvelle façon de percevoir son environnement.** Cela aussi crée de nouvelles dispositions à apprendre en créant des *affordances*. L'environnement de travail du formateur n'est plus perçu de la même manière et offre de nouvelles perspectives. Percevoir les choses autrement disait Vygotski (1997) « *c'est en même temps acquérir d'autres possibilités d'action par rapport à elles. [...] En généralisant un processus propre de mon activité, j'acquiers la possibilité d'un autre rapport avec lui* »

Christine, nous fait part d'un changement qui s'est opéré dans sa pratique de préparation des cours, passant d'une posture de *contrôle* (Bucheton & Soulé, 2009) : « *de 9h30 à 10h ça, et tout était vraiment détaillé heure par heure. Et puis j'avais plein d'annotations partout au cas où les étudiants m'auraient posé des questions, et j'avais des documents pleins le bureau. Au cas où. Ça me rassurait aussi. Et puis c'est vrai que là **maintenant avec le recul** j'y vais avec le déroulement mais y a pu en fait, je le fais en fonction de la réaction du groupe* » à une posture d'*accompagnement* voire de *lâcher-prise* tel que l'ont défini Soulé et Bucheton (2009).

5.12.5. Un changement de posture :

Pour arriver à se dégager, à se sortir de, il est nécessaire d'interroger sa posture. Nous avons relevé quelques propos significatifs chez les formateurs avec lesquels nous nous sommes entretenus.

Pour Andrée, soulignant que dans ce métier il faut vraiment s'interroger : « *Mais autrement oui, je pense qu'il faut quand même... c'est un métier, euh, le métier d'infirmière c'est pareil, mais **dans ce métier il faut vraiment s'interroger**, en fait, il faut partir de l'étudiant pour pouvoir euh construire ce qu'on a à construire. Moi je fonctionne beaucoup comme ça.* »

Gaëlle « *Bien évidemment je suis obligée de travailler sur ma posture de formatrice, mais euh, bon le positionnement cadre je n'ai pas eu à trop le travailler. Par contre, l'activité, l'organisation de cette activité, et l'apprentissage du langage à l'IFSI (rire)* ».

SEB nous parlera de « liberté interstitielle » « *Oui oui, les liens formels sont importants mais ils existent les... Cette liberté interstitielle comme disait mon collègue qui est parti à la retraite. **Je crois qu'elle sert vraiment de ressource à pas mal de monde et permet de dépasser les... parfois les conflits de personne. Je crois... Alors là je n'ai pas vraiment essayé de l'identifier, mais ce qui existe actuellement permet justement de ne pas faire partir en... de ne pas crisper les conflits personnels*** » Cette liberté inscrite dans les interstices, dans les petits décalages, serait donc une possibilité à saisir par les formateurs. Une *invite* ou une *affordance*. Il s'agit également d'une représentation de l'environnement à la fois de travail et d'apprentissage.

1.1.1. Vision du métier

La « vision du métier » nous paraît un élément significatif de la perception qu'a le formateur de son environnement de travail mais aussi de son environnement d'apprentissage. La perception de l'environnement, liée à son apprentissage, va participer de celui-ci en créant des invites ou affordances et générer de manière cyclique de nouvelles dispositions et de nouveaux apprentissages. Nous reprendrons les éléments de discours des formateurs en allant d'une vision floue à une vision suffisante.

1.1.1.1. Vision floue ou inexistante

SEB nous fera part de la vision qu'il avait avant de débiter : *« C'est intéressant parce que c'était à partir de fin Juin-début Juillet, donc c'était la période des grandes réunions pédagogiques, à laquelle j'étais convié, mais **je ne savais pas du tout que c'était**, je n'y suis pas allé en prétextant, et puis c'est vrai que je ne me suis pas non plus arrangé avec le service pour y aller, **je ne visualisais pas ce que c'était**. Ces réunions pédagogiques comme ça sur toute une journée, je me disais "Mais qu'est-ce qu'on raconte ?!". Donc je n'y suis pas allée »*. La vision de SEB à ce moment-là, c'est à dire pendant la période qui a précédé son arrivée à l'IFSI a engendré un comportement « ne pas y aller ». La vision alors considérée comme floue ne permet pas à SEB de comprendre le sens du travail effectué au cours de ces « *grandes réunions pédagogiques* ». Ses pratiques participatives en situation de travail vont lui permettre de transformer son cadre d'interprétation, son positionnement professionnel et agir sur l'évolution de ses pratiques professionnelles. SEB note une différence de vision entre la période précédant sa venue et les deux années d'exercice effectuée.

1.1.2. Vision débutante

Pour CE, 6 mois d'exercice dans le métier semblent nécessaires pour avoir une vision débutante : *« Et Ph. le confirmait en disant que pour lui au bout de 6 mois ça fonctionne bien par rapport au référentiel, même si les UE ce n'est pas encore clair et qu'il ne connaît pas toutes les UE. Je dirais que c'est un peu normal quand on n'est pas dans les UE de ne pas connaître tout le contenu. Bon ça c'était pareil avec l'ancien programme. Et donc il disait que 6 mois on commence à être à l'aise et on commence déjà à mettre l'organigramme en place et*

à cerner un petit peu les instances, les contenus, les modalités d'évaluation, **ça commence à se mettre en place**. Donc bon 6 mois c'est vrai que je pense que c'est un délai, un temps de... »

Pour ISA une année permet de voir un peu mieux « ce qu'il y a derrière ce référentiel » : « je pense une année scolaire entière pour essayer de comprendre l'articulation et essayer de comprendre ce qu'il y a derrière ce référentiel, comment il est conçu et ce qu'on doit en tirer et comprendre mais oui il m'a bien fallu un an être complètement immergé dans ce métier ».

Et pour MA qui a 2 ans d'expérience dans le métier de formateur : « Je pense que j'ai... je suis loin d'avoir fait le tour et que oui j'ai envie de continuer là-dedans, peut-être à un moment donné prendre d'autres responsabilités, voilà **j'en suis encore un petit peu aux prémises** ».

L'évolution de la vision du métier se fait donc de manière progressive sur une temporalité qui va être évaluée par les acteurs à 3 ans en moyenne.

SEB décrit bien cette évolution : « Mais dans la formation, un 1er cycle de formation c'est-à-dire sur une année dite "scolaire" de Septembre à Juin, ça permet de voir, en gros c'est l'état des lieux. » « la 2ème année, on tient compte de cette 1ère année pour réajuster »

1.1.3. Vision suffisante

MA, situant cette évolution sur 2 années pour arriver à une vision suffisante qui lui permet de définir elle-même sa pratique, nous fait part de la distance qu'elle a prise vis à vis de ses personnes ressources et parle d'un *rythme de croisière* : « On peut avoir des très belles choses en commun, comme on peut avoir des choses un peu plus moyennes. Mais bon, globalement pour moi ça a quand même été une aide. Maintenant ça fait 2 ans que je suis là, je me suis dégagée de mes personnes ressources, qui sont différentes selon la question que je veux poser, selon le ... aussi ce que j'ai perçu de leur domaine d'expertise et... Bon. Ça va, j'ai trouvé mon *rythme de croisière*. » SEB évoque une temporalité sur 3 années : « donc au bout de 3 ans, "bah ça va je n'ai pas trop trop merdé". Euh.. Et donc du coup ça aussi c'est un truc qui rassure. Voilà et c'est pour ça qu'à la 3ème année euh... ». Au terme de trois années d'exercice, la vision devient suffisante pour percevoir, visualiser, son environnement de travail et d'apprentissage. Le formateur prend de la distance vis à vis de ses personnes ressources (voir MA) et développe un processus d'appropriation caractérisé par le développement d'une pratique professionnelle singulière.

Les formateurs interviewés font état d'une évolution de leur positionnement professionnel et l'évolution simultanée de leur pratique professionnelle.

1.2. Retour sur les hypothèses

Le travail d'apprentissage sous la forme d'un processus d'appropriation effectué par le sujet, le conduit à *faire siennes* des pratiques professionnelles et à *faire soi*, c'est à dire se reconnaître comme un formateur appartenant à une communauté de pratique et à un groupe professionnel. Sa vision du métier a évolué, il ne perçoit plus son environnement, à la fois professionnel et d'apprentissage, de la même manière. Il pourra y voir des *invites*, c'est à dire des *affordances*, qui vont générer de nouvelles dispositions qui elles-mêmes permettent de nouveaux développements. Il a intégré le *répertoire partagé* d'une communauté de pratique.

Nous pouvons dès lors considérer que dans le cas que nous avons étudié l'apprentissage du métier de formateur par le biais des pratiques participatives des acteurs en situation de travail suppose des processus de transformation des cadres de l'expérience. Nous pouvons également compléter cette proposition par le fait que les pratiques participatives en situation de travail modifient les cadres de l'expérience des formateurs et leur positionnement professionnel. La perception de l'environnement d'apprentissage des acteurs, alors modifiée, facilite la transformation des pratiques des acteurs.

Cinquième partie :

Discussion

2. Chapitre 6 :

Interprétation des résultats

2.1. L'analyse de nos données

L'analyse de nos données nous a permis de comprendre que « *l'équipe pédagogique* » fonctionne comme une constellation de communautés de pratique nécessitant le développement de *pratiques frontières*, où les formateurs développent des compétences de traduction et de courtage.

Les sous-groupes de travail fonctionnent comme des communautés de pratique qui comportent en soi une « *histoire d'apprentissage* ».

Les formateurs se développent professionnellement dans le cadre d'un processus d'apprentissage par les pairs, par le biais de pratiques participatives interactives en situation de travail. Nous pouvons considérer que ce processus dialogique interactif au sein de communautés de pratique et de constellations de communautés de pratique constitue un environnement d'apprentissage pour les formateurs.

Les interactions, soumises à un travail de *face* et à une *dynamique des cadres enchâssés* modifient les cadres d'expérience des formateurs et leur positionnement professionnel. La perception de l'environnement d'apprentissage des acteurs, alors modifiée, facilite la transformation des pratiques des acteurs.

Le processus engagé produit des effets transformateurs qui participent au développement professionnel et continu des formateurs.

Le processus et ses produits que nous avons étudiés dans ce contexte soulèvent des questions liées à l'organisation de l'activité professionnelle des cadres de santé formateurs. Nous pouvons considérer dans notre cas d'étude, que l'organisation de sous-groupes de travail, conçue comme

une forme de *task-force*²⁷ (Nonaka & Takeuchi, 1995-1997, p. 192), fonctionnant comme des communautés de pratique est un élément extrêmement déterminant dans l'apprentissage du métier et le développement d'une intelligence collective.

Sans ces communautés de pratique, l'appartenance ou la multiappartenance à celles-ci, les pratiques frontières ne seraient pas autant sollicitées et les compétences de traduction moins développées. Le processus que nous désignons par dynamique des cadres enchâssés moins efficient.

Les constellations de communautés de pratique dépassent les limites de l'équipe pédagogique et sont à comprendre également dans le sens de pratiques frontières élargies aux formateurs d'autres instituts de formation, voire aux enseignants universitaires et autres praticiens de la formation.

2.1.1. A l'issue de cette étude, nous retiendrons 3 résultats qui méritent d'être explicités et discutés

1. Le processus que nous nommons *dynamique des cadres enchâssés*

Les modifications issues de la mobilisation de ce processus dans les pratiques participatives en situation de travail :

2. Sur le positionnement professionnel des formateurs

3. Sur la perception de l'environnement d'apprentissage facilitant la transformation des pratiques

²⁷ Notion contemporaine de celle de communauté de pratique : « Dans les entreprises, la task force est une forme institutionnalisée d'équipes ou de groupes qui rassemble des représentants d'unités différentes sur une base intensive et flexible » (Nonaka & takeuchi, 1995 – 1997, p. 192)

2.2. La dynamique des cadres enchâssés : une construction de l'interaction par les acteurs qui redéfinit la situation

2.2.1. Les enchâssements de cadres

Comme Pastoreau (2017) dit « *qu'une couleur ne vient jamais seule* », nous pouvons dire qu'un cadre ne vient jamais seul.

Pour développer sa théorie des cadres de l'expérience Goffman a d'abord considéré qu'il existait toujours un cadre primaire, qui d'une certaine façon définit la *situation*, et à partir duquel s'effectuait des transformations par modalisation ou fabrication. Toute activité, toute situation peut alors se prêter à de multiples sens, à plusieurs « *cadrages* ». Toutefois, la dynamique cherchant à stabiliser ce qui, par définition, est instable, constitue une vulnérabilité de l'expérience (p 430). Par voie de conséquence, pour Goffman elle est source *d'erreur de cadrage*, de *ruptures de cadre* (p 338) ou de *défaillance de cadrage* (p 294).

Nous proposons de considérer qu'il s'agit plus d'une *dynamique de cadres enchâssés* plutôt qu'une *erreur* de cadrage.

Nos observations nous ont permis de relever qu'il y avait toujours plusieurs cadres présents en même temps et qu'un mouvement s'opère permettant aux interactants de passer de l'un à l'autre. Le passage de l'un à l'autre étant toujours marqué par des indicateurs du type rires, mots d'esprits ou silence. Ces indicateurs étant parfois eux-mêmes accompagnés de gestes amplificateurs.

Nous avons proposé d'analyser les rires et les mots d'esprit à la manière de Freud, ce qui consiste à penser que le passage d'un cadre à un autre implicitement présent dans la situation mais auquel tous les actants présents peuvent penser inconsciemment crée une forme de « combinaison » de « condensation » qui peut générer le rire.

Cette possibilité n'est alors effective que si les sujets présents acceptent le décalage d'un cadre à un autre. Si cette flexibilité lui fait défaut il ne rira pas, voire ne comprendra pas « l'esprit » du mot.

Nous avons également analysé *le vécu des interactions* sous cet angle et observé que l'absence de jeu, le fait de ne pas entrer dans le jeu ou de ne pas comprendre celui-ci, conduit à vivre les interactions comme de l'agacement ou de l'agression.

Se pose alors, la question de la limite proche. Avec l'enchâssement de cadres, on passe d'un cadre à un autre qui, par définition, lui est proche. L'un intègre l'autre. Passer d'un cadre à un autre en court-circuitant plusieurs cadres, peut être assimilé à une transformation par fabrication.

Nous pouvons alors poser une hypothèse.

Cette aptitude à passer d'un cadre à un autre puis revenir au premier est une aptitude que nous avons tous acquise, voire développée par l'expérience de l'interaction. Cette aptitude, *cette remarquable capacité à saisir les indices de cadrage* comme dira Goffman, rajoutant que « *C'est même la grande leçon qu'il faut retenir de l'analyse des cadres, qu'ils soient réels ou fictifs* » (1991, p. 187) nous permet de penser qu'il s'agit là d'un fonctionnement commun, partagé, « normal ».

La clinique nous apprend que face à un fonctionnement dit « normal » existe toujours la possibilité d'un dysfonctionnement. Cette hypothèse pourrait se vérifier cliniquement et faire l'objet d'un prochain travail de recherche.

Nous avons débuté celui-ci par un premier travail d'observation effectué auprès d'étudiants se préparant à passer les épreuves d'un concours de niveau V, celui d'aide-soignant, dont l'un paraissait tout particulièrement en difficulté sur ce point. Nous pouvions observer que ce sujet ne parvenait pas à se déplacer d'un cadre pédagogique à un cadre social, ni à un cadre institutionnel. Il restait « enfermé » dans un cadre pédagogique au point de ne pouvoir s'arrêter, répétant en boucle l'exercice qui lui était demandé. Cette première observation semble montrer un dysfonctionnement dans le processus de transformation de cadres ou de passage d'un cadre à un autre et pourra faire l'objet de nouveaux développements.

Nous proposons de désigner par « *dynamique des cadres enchâssés* » ce jeu, dans les pratiques participatives interactives, de passage d'un cadre à un autre marqué par des indices de cadrage.

2.2.2. Modélisation du processus de traversée des cadres

La traversée des cadres et les effets sur les micro-dégagements producteurs d'une évolution des positions :

- Une multitude de cadres peuvent s'enchâsser les uns dans les autres
- Travailler dans un cadre va supposer de le dépasser pour passer dans un autre cadre et y revenir
- Nous pouvons donc avancer qu'il faut toujours plusieurs cadres enchâssés pour en construire un
- Il y a donc des cadres proches et des cadres éloignés (distants)
- Cet éloignement suppose des frontières de cadres successives
- Il y a donc passage d'un cadre à un autre, retour dans le premier cadre, rupture de cadre : c'est une dynamique
- Ce mouvement de traversée des cadres crée des micro-décalages influençant la construction de l'ensemble des cadres enchâssés
- Passer d'un cadre à un autre adjacent est assimilé par le groupe comme un élément de l'activité collective. L'équilibre des interactions n'est pas menacé
- Passer d'un cadre à un cadre distant, comprenant le passage de plusieurs cadres simultanément, peut être assimilé à une transformation du cadre par *fabrication*. Dans certains cas, la situation est vécue comme une trahison.

2.2.3. La traversée des cadres et sa modélisation

« Se tenir hors » du cadre pour mieux l'observer et l'ajuster suppose un enchâssement de cadres. Une multitude de cadres peuvent donc s'enchâsser les uns dans les autres. Cet enchâssement relève de l'activité de construction de cadres d'interprétation que nous avons observée. Cette construction de cadres enchâssés crée un ensemble de micro-décalages qui permettent au formateur de « *se tenir hors* » tout en étant dedans et de « *se sortir de* » pour incorporer une forme d'*hexis professionnelle*. Celle-ci une fois construite acquiert une forme de cohérence interne qui lui confère une certaine stabilité.

Nous pouvons alors considérer que le formateur *existe*²⁸ comme tel lorsqu'il a réussi à adopter une posture réflexive et une agilité dans la dynamique d'enchâssement des cadres. Il s'agit alors d'un **changement dans le positionnement professionnel**.

Par analogie à ce que Bourdieu appelle *l'hexis corporelle*, qu'il définit comme « *la mythologie politique réalisée, incorporée, devenue disposition permanente, manière durable de se tenir, de parler, de marcher, et, par-là, de sentir et de penser* » (1980, p. 117) nous proposons d'évoquer la notion *d'hexis professionnelle* pour désigner une manière de dire, de faire, de se tenir, de se vêtir parfois révélatrice d'une incorporation d'un *habitus* dans sa dimension professionnelle. Pour Bourdieu, « *la force de l'éthos, c'est que c'est une morale devenue hexis, geste, posture* » (1984/2002, p. 134). Ce qui correspond à ce que nous avons retenu du concept d'éthos professionnel dans sa dimension *valeurs intériorisée*.

Nous proposons de parler *d'hexis professionnelle* pour désigner le positionnement professionnel développé et incorporé de manière durable par le cadre de santé formateur en situation de travail. Cette *hexis professionnelle* est la forme visible et incorporée des processus de construction sociale des sujets. Les dispositions permanentes, ou de manières durables d'interagir mais aussi de sentir et penser, ont construit la manière d'exister du cadre de santé formateur.

Cette incorporation et les micro-décalages ont demandé du temps, trois ans pour certains, cinq ans pour d'autres. Ce processus s'est effectué dans un contexte organisationnel particulier et va se rejouer si l'on change de contexte.

Nous comprenons alors, qu'une forme d'attachement se crée entre le cadre de santé formateur et l'institut de formation où il a appris son métier. Certains formateurs diront « *je suis un pur produit de l'IFSI de P.* » Là où le processus de développement de son *hexis professionnelle* a été généré.

Changer de lieu, de contexte interactionnel, c'est rejouer le jeu des accords/ désaccords, des jeux de *figurations* et *reconsidérer* ce qui est incorporé.

²⁸ Nous mobilisons la notion *d'existence* en référence à son étymologie latine *existere* signifiant se « *tenir hors* » (*ex-sistere*) (Jullien, 2017, p. 23). Exister au sens de se « *tenir hors* », « *hors de* », consiste alors « *à sortir de* », au sens de sortir d'un processus, en être le produit, le résultat.

Le corps croit ce qu'il joue. « *Il [le corps] ne représente pas ce qu'il joue, il ne mémorise pas le passé, il agit le passé, ainsi annulé en tant que tel, il le revit* » (Bourdieu, 1980, p. 123)²⁹ Autrement dit, pour poser devant soi ce qui a été incorporé, le sujet doit effectuer un travail de métacognition qui s'effectue par *légers décalages*. Ces légers décalages ont permis au cadre de santé formateur de « *se sortir d'un déjà-là* » ou « *se tenir hors* » pour mieux s'y intégrer.

2.3. La modification de la perception de l'environnement d'apprentissage facilitant la transformation des pratiques.

La dynamique des cadres enchâssés semble générer des modifications de la perception de l'environnement d'apprentissage et donne accès à de nouvelles ressources d'apprentissage disponibles dans l'environnement des acteurs. Cette observation effectuée dans notre cas d'étude pourrait générer de nouvelles pistes de recherche.

Il semble alors que c'est par l'accumulation de micro-décalages dû aux mouvements créés par le passage d'un cadre à un autre que l'acteur développe une posture réflexive et que la perception de l'environnement puisse se modifier. Cette nouvelle perception de l'environnement change celui-ci en retour.

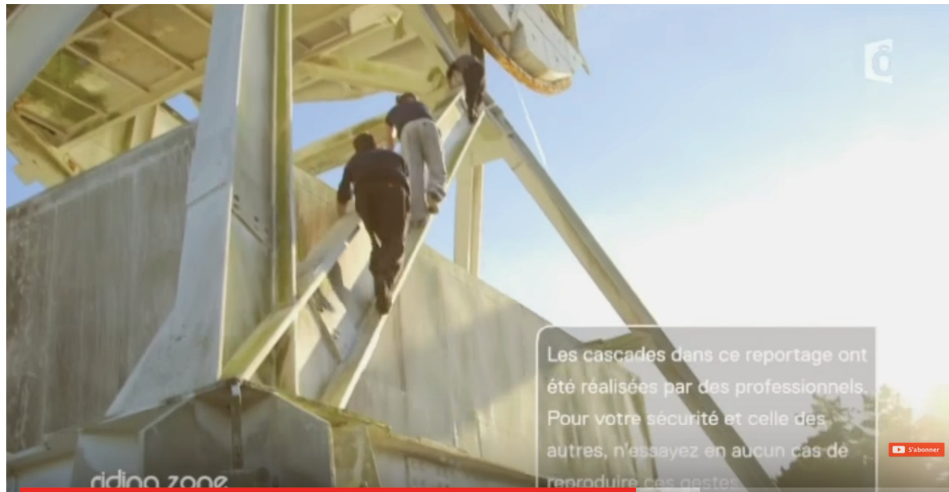
Il s'agit ici de comprendre le concept *d'affordance* comme une relation. C'est donc cette relation qui se trouve modifiée et qui génère de nouvelles *invites*. Nous pouvons donc avancer que la *dynamique des cadres enchâssés* constitue un processus générateur de nouvelles *invites*. Elle participe à la constitution de *prédispositions contributives* à l'accès aux ressources d'apprentissage disponibles dans l'environnement des acteurs. Ces *prédispositions* permettent l'accès à de nouvelles sources d'apprentissage et fonctionneraient comme des *prédiscours*. Les *prédiscours* « *ne sont pas déposés dans des maximes ou des énoncés stéréotypés répétables parce que matériellement fixés, mais circulent sous des formes diverses émises par les locuteurs à partir de leur appropriation des cadres collectifs* » (Paveau, 2006).

Ces *prédispositions* ne sont pas directement repérables mais leurs effets le sont dans le discours des formateurs, comme ils peuvent l'être dans celui de tout apprenant, lorsque ceux-ci prennent conscience d'un changement de leur perception de leur environnement. Dans un autre contexte que celui des formateurs des professionnels de santé, un pratiquant « *d'exploration urbaine* » dit « *qu'avant, là où il ne voyait que des barres, maintenant il voit un chemin* » (voir la photo

²⁹ Bourdieu fait ici allusion aux travaux de Bergson sur les « mots naissants » qui accompagnent le passé agi.

ci-dessous). Son environnement a donc changé après plusieurs années d'apprentissage dans son domaine d'exploration.

Nous posons donc l'hypothèse que l'accumulation de micro-décalages générée par la *dynamique des cadres enchâssés* forme des *prédispositions contributives* à l'accès aux invites de l'environnement. Ces prédispositions participent au processus d'apprentissage.



Les barres devenues un chemin.

Nous pourrions explorer davantage cette hypothèse dans une prochaine recherche.

2.3.1. Mise en discussion de la notion *d'erreur* de cadrage chez Goffman

Goffman a considéré qu'il existait toujours un cadre primaire, qui d'une certaine façon définit la *situation*, et à partir duquel s'effectuait des transformations par modalisation ou fabrication. Toute activité, toute situation peut alors se prêter à de multiples sens, à plusieurs « *cadrages* ». Toutefois, la dynamique cherchant à stabiliser ce qui, par définition, est instable, constitue une vulnérabilité de l'expérience (p 430). Par voie de conséquence, pour Goffman elle est source *d'erreur de cadrage*, de *ruptures de cadre* (p 338) ou de *défaillance de cadrage* (p 294).

L'idée *d'erreur* de cadrage nous semble à discuter.

Goffman a proposé une grille d'analyse du travail de cadrage, c'est à dire d'un processus qui s'accomplit dans l'interaction. « *Frame Analysis* » qui est le titre original de son œuvre a été traduit initialement par Nathalie Heinich par « *la cadre-analyse* ». Goffman nous a livré une théorie pour analyser cette capacité humaine fondamentale de saisir des indices de cadrage. Celle-ci nous semble associée au concept de *situation* renvoyant aux significations attribuées

pour qu'elle devienne une réalité humaine. Nous avons proposé de parler de cadres d'interprétation et d'une activité déployée par les formateurs de *construction de cadres d'interprétation*.

Parler « *d'erreur* » de cadrage suppose qu'il y ait une bonne et une mauvaise lecture ou compréhension de la situation.

La situation étant construite par les sujets au cours de l'interaction, il nous semble plus pertinent de nous intéresser au processus qu'au résultat. C'est ce qui nous conduit à mettre en discussion cette idée *d'erreur* de cadrage.

Pour nous, il ne peut y avoir *d'erreur* de cadrage. Nous proposons de considérer que les pratiques participatives interactives sont soumises à une dynamique des cadres enchâssés. *L'erreur* de cadrage correspond alors au fait que les interactants ne se situent pas dans le même cadre au même moment.

Par voie de conséquence, nous ne pouvons considérer qu'il y est toujours un cadre primaire donné par la situation, qu'il s'agirait de plus ou moins bien interpréter. Même les réalités dites « objectives » relèvent d'une construction pour en faire une réalité humaine. La notion de paysage par exemple n'existait pas avant que les peintres ne l'inventent. L'école de Palo Alto, s'interroge sur « *si ce que nous savons dépend de comment nous sommes parvenus à le savoir, alors notre conception de la réalité n'est plus une image vraie de ce qui se trouve à l'extérieur de nous-mêmes, mais elle est nécessairement déterminée aussi par les processus qui nous ont conduits à cette conception* » (Watzlawick, 1988). La construction de la réalité, la construction sociale de la réalité (Berger & Luckmann, 2002) sont les axes prioritaires du fondement des sciences humaines et sociales.

Nous proposons la notion de *dynamique des cadres enchâssés* afin de rendre compte de cette pluralité de cadres présents en même temps qui n'ont d'autre réalité que la construction d'un cadre d'interprétation partagé.

Une des difficultés présente dans ce processus ordinaire réside dans la posture métacognitive qu'elle suppose. En effet, Goffman souligne que « *le sens des activités est directement lié au travail de cadrage [...] et qu'un cadre ne se contente pas d'organiser le sens des activités ; il organise également des engagements* » (1991, p. 338). Interroger son engagement, son activité et l'orienter au besoin relève d'une position métacognitive qui suppose de faire et de s'observer faire, de comprendre le processus de construction d'un cadre d'interprétation dans lequel on s'engage et de s'en écarter pour mieux le voir et le diriger.

Pour Goffman « *le fait de commettre une erreur de cadrage a pour conséquence de rompre le cadre* » (1991, p. 340) Les *ruptures* de cadres sont pour l'auteur associées aux *erreurs* de

cadrage. Cela renvoie au fait de quitter un cadre pour un autre. De rompre avec le premier pour un second. Il prend l'exemple d'un acteur qui va changer le texte ou l'interprétation qu'il va en faire – par le ton employé entre autres - parce qu'il pense mieux servir ainsi le sens du texte. S'agit-il réellement d'une *rupture* ou d'une *erreur* de cadrage ? pouvons-nous penser qu'il s'agit d'un travail de cadrage, c'est à dire d'évolution du cadre d'interprétation.

Il peut y avoir un manque de congruence, entre ce que communique notre corps et notre discours par exemple. Des contradictions apparaissent et participent de la communication. Il n'y a pour nous pas *d'erreur* de cadrage mais la conjugaison de deux cadres qui peuvent se contredirent mais en somme être porteur d'un troisième cadre d'interprétation.

Nous ne suivons donc pas Goffman lorsqu'il associe une dimension normative à son cadre d'analyse. « *Erreur, rupture, bon ordre* » participent de son propos.

Nous nous retrouvons dans certains exemples donnés en les nuancant. Pour exemple, « *un orateur qui s'arrête de parler un instant pour boire une gorgée d'eau. La plupart du temps, ce mouvement de retrait est suivi d'un mouvement approprié lors du retour sur scène. Il est clair, dans ce cas, que l'assistance reconnaît à l'orateur le droit de se situer au-delà de la situation, d'être autre chose que le rôle qu'il joue en ce moment, ayant ses propres nécessités, en l'occurrence le **besoin de se retirer du cadre**. C'est ce qu'on appelle une retraite **en bon ordre**.* » (Goffman, 1991, p. 342) Pour nous, *se retirer du cadre* correspond au passage d'un cadre à un autre, le « *mouvement approprié lors du retour sur scène* » le retour dans le premier cadre. Nous avons assisté à cette traversée des cadres que nous nommons *dynamique des cadres enchâssés*. Cela confirme bien la présence simultanée de plusieurs cadres et la possibilité et non *l'erreur*, de pouvoir passer de l'un à l'autre avec agilité. Nous nous accordons également avec la notion de *limite de cadre* évoquée par Goffman (1991, p. 346) notamment lorsque nous avons observé les indicateurs de passage d'un cadre à un autre.

L'idée de *rupture* de cadre peut être comprise comme un choix délibéré et stratégique de changer de cadre. D'une certaine manière, c'est ce que nous avons observé dans plusieurs séances de sous-groupes de travail. Toutefois, nous n'avons pas observé qu'il puisse s'agir d'un choix stratégique. Les acteurs en situation changeant de cadre sans en avoir le contrôle. Nous pourrions alors nuancer l'idée de rupture par des ruptures volontaires ou involontaires, choisies ou non, pour les effets qu'on en attend. Le terme de rupture est alors plutôt associé au ressenti des acteurs, comme ils pourraient être surpris agréablement ou non. Nous avons noté les rires partagés dans certains cas et le sentiment d'être agressé dans d'autres.

2.3.2. Mise en discussion des compétences à la traduction dans les pratiques frontières

Comme nous l'avons constaté un formateur d'un institut de formation peut appartenir à plusieurs communautés de pratique. Appartenance au sous-groupe « simulation » au sous-groupe « raisonnement clinique » etc. Plusieurs configurations sont possibles. Les formateurs qui se trouvent dans une multiple appartenance deviennent des *acteurs interface*. Wenger propose de parler de *constellation* (2005, p. 141) de pratiques pour désigner le type de configurations que nous avons observées. Celles-ci se caractérisent, par exemple, par :

- « *Avoir des racines historiques semblables*
- *Avoir des entreprises communes*
- *Servir une cause ou appartenir à un organisme*
- *Être dans la même situation*
- *Avoir les mêmes membres*
- *Partager des artefacts*
- *Être proche géographiquement et interagir*
- *Avoir des styles ou des discours qui se chevauchent*
- *Être en compétition pour les mêmes ressources »*

Toutes ces caractéristiques sont réunies lorsque nous parlons de l'équipe pédagogique. Nous avons alors un ensemble de **constellations de pratiques** interreliées (Wenger, 2005) Celui-ci ajoute qu'une communauté de pratique peut faire partie d'un très grand nombre de constellations.

Nous avons proposé de considérer que nous avons à faire à une **constellation de communautés de pratique** et pas seulement d'une constellation de pratiques.

Il nous semble en effet, que plusieurs communautés de pratique coexistent, interagissent. Les membres de ces communautés sont alors amenés à partager des objets-frontières où se jouent dans le cadre de pratiques frontières et de manière subtile des jeux de perméabilité et de fermeture, de participation et de non-participation.

Le cas particulier de la multiappartenance pousse le sujet à jouer un rôle de *courtier* et à développer des compétences de *traducteur*. L'objet frontière est alors porté par un médiateur pour établir le lien entre plusieurs pratiques.

Cette compétence à la traduction se rapproche de la métaphore utilisée par Latour lorsqu'il parle de sociologie de la traduction (2005, p. 189) « *En plus de son sens linguistique —l'établissement d'une correspondance entre deux versions d'un même texte dans deux langues différentes— il faut lui donner un sens géométrique de translation. Parler de traduction d'intérêts signifie à la fois que l'on propose de nouvelles interprétations et que l'on déplace des ensembles.* » Callon décrit plus en détail ce travail de traduction en réseau « *Le travail des chercheurs consiste à mettre en place des expériences pour faire « écrire » les entités qu'ils étudient, puis à mettre en forme ces inscriptions, et ensuite à les combiner, les comparer et les interpréter. Au terme de ces traductions successives, les chercheurs produisent des énoncés décrivant ce que sont capables de faire les entités sur lesquelles sont menées les expériences* » (2006, p. 268)

Cette activité finement décrite par Callon et Latour, rassemblée dans une sociologie de la traduction et une théorie de l'acteur réseau pourrait se rapprocher de ce nous pourrions nommer *l'acteur-interface* comme le suggère Chanal (2000). Wenger évoque les capacités des courtiers et la complexité du travail de courtage « *ils sont capable d'établir de nouveaux liens entre les communautés de pratique, de permettre la coordination et, **s'ils sont compétents**, de faciliter la construction de sens* » (2005, p. 121) Il nous semble qu'il y aurait un intérêt certain à nommer, expliciter, formaliser cette compétence au regard de l'apprentissage du métier de formateur, celui de formateurs des professionnels de santé entre autres.

Notre recherche nous a permis d'observer que certains formateurs développaient des habilités particulières en ce domaine, de par leur multiappartenance à plusieurs communautés de pratique et leur capacité à contrôler leur participation à la dynamique des cadres enchâssés. Contrôle qui conduit l'acteur a participé ou à se mettre en retrait, expliciter son choix. La compétence est associée à un principe de légitimité et transaction de reconnaissance. Le courtier, doit être reconnu par les membres des autres communautés comme légitime et compétent, le courtier en retour attribue une reconnaissance de légitimité et de compétence aux autres membres.

2.3.3. Intérêts pour le développement professionnel des formateurs

Le niveau de compétence des infirmiers diplômés d'État dépend pour partie du niveau de compétence de ceux qui les forment, du dispositif d'apprentissage mis en œuvre, du contexte d'apprentissage en situation de travail et des capacités d'auto-direction des apprentissages des apprenants. Il s'agit en quelque sorte d'une chaîne relationnelle et d'un environnement au caractère *capacitant*.

Les formateurs sont un des maillons de la chaîne. Ils sont compétents dans leur métier premier d'infirmier, dans celui de cadre de santé gestionnaire et arrivent pour la plupart projetés dans un nouveau monde celui de la formation. Une croyance consiste à penser, comme le souligne Houssaye, (2018) que le « *fondement du savoir pédagogique est celui du savoir disciplinaire* ». Être un infirmier ou un cadre expérimenté suffit-il à devenir un formateur compétent ?

Cette croyance est vite remise en cause avec la projection du nouveau formateur dans le monde de la formation. Nous avons pu mettre en évidence ce sentiment de déréliction (Sartre, 1976) produit par un déjà-là auquel le débutant est confronté. Isabelle nous dira : « *Les premières réunions pédagogiques, °je n'y comprenais rien° c'était un nouveau langage, un nouveau vocabulaire, j'essayais de me raccrocher à des termes que je comprenais mais c'était le flou artistique...[...] ça a été tout de suite dans le bain. ouais ... donc euh... j'ai commencé ici quinze jours après la rentrée scolaire des étudiants, hyper angoissée* »

Les formateurs sont contraints d'apprendre leur métier en situation de travail. Ce parcours de professionnalisation va se développer, nous l'avons vu, grâce à un apprentissage par les pairs et principalement grâce aux pratiques participatives interactives qui se développent dans les formes organisationnelles de type communautés de pratique et constellation de communautés de pratique. Ces formes organisationnelles se développent sans une intention explicite d'apprentissage. Elles sont d'abord inscrites dans des perspectives pragmatiques de construction de dispositifs et d'outils pédagogiques.

Nous constatons que les formateurs apprennent leur métier, nous ne cherchons pas à évaluer la qualité de cet apprentissage, ni le contenu de ce qui est appris mais davantage le processus d'apprentissage.

Nous constatons qu'il n'est pas formalisé, explicité, contrôlé d'une certaine manière. Cela présente l'avantage de la souplesse et de la diversité mais l'inconvénient de se trouver dans

certaines contextes organisationnels qui ne vont pas faciliter le développement professionnel des formateurs.

A l'issue de notre étude, nous retenons quelques caractéristiques qui vont favoriser ce développement.

Nous avons constaté à quel point les pratiques participatives interactives facilitent l'apprentissage entre pairs. Nous avons également constaté que le développement de communautés de pratiques facilite l'apprentissage et la construction collective de répertoires partagés.

Il semble qu'une vision de l'organisation apprenante d'un institut de formation doivent intégrer d'une manière ou d'une autre ces dimensions.

Les *pratiques frontières* avec l'exercice des fonctions de *courtier* et le développement de compétence à la traduction est une dimension du contexte organisationnel qui mérite d'être conceptualisée par les managers. Concevoir les réunions d'équipe comme des *pratiques frontières* dans le cadre de constellations de communautés de pratique semble un élément absent des contextes organisationnels des instituts de formation et mérite d'être travaillé afin d'être approprié par les acteurs.

Ces éléments peuvent favoriser le développement professionnel et l'apprentissage du métier de formateur des professionnels de santé en situation de travail.

Il nous semble également qu'il serait également intéressant de penser les parcours de professionnalisation des soignants qui vont conduire un apprenant débutant - étudiant en soins infirmiers à un soignant expérimenté en passant par une phase de soignant débutant.

La part des interventions et interactions des formateurs dans ce parcours est importante à tous les temps de la progression du professionnel. Il s'agit d'un développement professionnel continu, le processus d'apprentissage est engagé bien avant l'arrivée de l'étudiant à l'institut de formation et continu bien après son départ. Les formateurs interviennent dans un processus en cours où interfère et interagit leur propre processus d'apprentissage. En cherchant à mieux comprendre le processus d'apprentissage du métier de formateur nous pouvons également supposer participer à l'optimisation du processus d'apprentissage des futurs infirmiers et par voie de conséquence à la qualité des soins dispensés.

Conclusion

Conclusion et mise en perspective

Cette recherche, menée sur quatre années, a débuté par une phase exploratoire génératrice d'éléments d'étonnement. Les formateurs rencontrés insistaient sur le fait qu'ils apprennent leur métier en situation de travail et non en situation de formation, qu'ils apprennent surtout en interaction avec leurs pairs et dans des situations informelles, c'est à dire non identifiées comme apprenantes a priori.

Nous cherchions donc à comprendre le processus d'apprentissage du métier de formateur des professionnels de santé en situation de travail et en situation d'apprentissage dites *informelles*. Mais comment aborder des situations qui par définition se produisent spontanément, sans programmation, sans intention de formation a priori ? Nous ne pouvions envisager une forme d'observation participante qui nous aurait demandé d'être en permanence au côté des acteurs. Nous avons choisi une approche qui allait conduire les formateurs à choisir eux-mêmes les situations « révélatrices » de séquences de travail favorisant un apprentissage par les pairs. Personne, ni les acteurs ni le chercheur ne pouvait à l'avance déterminer quelles situations seraient plus significatives qu'une autre d'autant plus qu'elles étaient a priori *informelles*. Nous avons alors un paradoxe à dépasser. Celui-ci le fut par l'hypothèse suivante : si processus d'apprentissage il y a, le processus doit se révéler dans toutes les situations de travail.

Nous avons alors développé une méthode de recherche consistant à mettre en œuvre un *cadre dialogique* et à développer *une activité nouvelle* pour les formateurs concernés : celle d'interroger *les pratiques participatives sur le lieu de travail* (Billett, 2016) comme source d'apprentissage. Nous avons traduit ces considérations par la mobilisation des participants dans le choix et l'activité de filmer eux-mêmes des séquences choisies et de participer à l'activité dialogique dite des « *entretiens de groupe* ». Il s'agissait alors de proposer une « *parenthèse* » dans le cours des choses et de créer « *un espace-temps différent, où les conditions du développement, du mouvement dialogique ne se confondent pas, ou du moins puissent ne pas se confondre avec les autres cadres* » (Litim, Prot, & Zittoun, 2008). Notre méthodologie définit un espace d'activité de recherche dans lequel les personnes participantes à celle-ci ne sont pas considérés comme des objets d'observation mais des sujets, des interactants, engagés dans la même démarche.

Notre approche méthodologique consiste à intégrer cette question de l'engagement des participants, des modalités d'engagement, des négociations poussant à l'action et dans le même temps de notre présence dans les modalités de recueil et d'analyse des données. Ce choix

méthodologique cherche à produire un engagement des participants dans la recherche, leur laissant volontairement une place à prendre dans le débat.

Nous avons pour cela choisi de solliciter nos participants pour qu'ils enregistrent eux-mêmes des séquences d'activité professionnelles. Notre but est de créer des interactions, des échanges autour des activités, des situations professionnelles et de leurs pratiques participatives.

La question de la présence du chercheur au cours des séquences d'activité professionnelle se pose également. Être présent en situation pour filmer les participants dans le cadre de séquences d'activité professionnelle est une option que nous avons rejetée. Notre présence physique dans la salle, derrière la caméra aurait supposé que nous choisissons nous même de cadrer, de zoomer, de déplacer le plan d'enregistrement. Ce qui aurait privé les participants de ce choix. Notre présence aurait participé aux interactions en cours et par conséquent les auraient modifiées au point de risquer d'obtenir, de toute bonne foi, ce que les participants croient que nous attendons. Notre présence est alors diminuée quand nous sollicitons les participants pour gérer eux-mêmes les modalités de l'enregistrement. La « présence » du chercheur est alors réduite à la présence de la caméra.

Notre démarche s'inscrit dans les formes de recherches participatives ou les recherches partenariales collaboratives. Celles-ci s'inscrivent dans un courant de recherche qui puise ses racines chez Dewey (2012), notamment par la place qu'il accorde à l'expérience. Que les pratiques des démarches de recherche-participative, collaborative ou partenariale fassent en soi un objet de recherche c'est le pari qu'a fait l'équipe réunie par Gillet et Tremblay (2017) . Il semble en effet que différentes pratiques puissent se retrouver sous cette appellation et que des objets de recherche différents puissent être travaillés. De multiples réflexions et analyses épistémologiques restent à développer. Le modèle théorique des communautés de pratiques nous semble se prêter assez bien à l'analyse du fonctionnement des groupes de recherche participative au sens ou « *les communautés de pratique peuvent être considérées comme des histoires partagées d'apprentissage* » (Wenger, 2005, p. 97).

Nous avons également conçu une grille d'analyse pour étudier la dynamique participative interactionnelle en jeu dans les communautés de pratique, ici des sous-groupes de travail.

Nous avons observé qu'un jeu d'accords/désaccords se construit autour de 4 phases :

1. Phase d'engagement
2. Phase de désaccord et de négociation de sens, de construction d'un cadre d'interprétation partagé
3. Phase d'accord, de stabilisation du cadre d'interprétation
4. Phase de retour à l'équilibre accompagnée de marques d'accord

La grille d'analyse comporte l'observation :

- D'indicateurs de construction de cadres d'interprétation partagés. Un cadre d'interprétation partagé pourra être compris comme un *répertoire partagé* (Wenger E. , 2005).
- D'indicateurs de changement de cadres. Le passage d'un cadre pédagogique à un autre (social, institutionnel) est marqué par des indicateurs comme : les rires, les mots d'esprit, les silences et des gestes associés.

Les formateurs qui ont accepté de participer à notre recherche ont rapporté des séquences de travail enregistrées en vidéo. La première séquence a permis de débiter la recherche en soulevant de notre part une question : « *Que se passe-t-il ici ?* ». Nous étions confrontés à une réunion d'équipe pédagogique échangeant autour de l'exposé de l'avancée du travail d'un sous-groupe de formateurs engagé à réfléchir sur l'apprentissage du raisonnement clinique. *Que se passe-t-il ici ?* est la même question que Goffman évoque dans *les cadres de l'expérience* (1991) pour introduire la notion de *cadres*. Ce concept va être central dans notre recherche puisque nous avons à voir comment un groupe de formateurs construit ses propres cadres d'interprétation, comment le sens se négocie entre pairs. La *négociation de sens* et la construction de *répertoire partagé* nous conduit à la *théorie des communautés de pratiques* développés par Lave et Wenger (2005).

A la manière de Bernard de Chartres³⁰, nous nous sommes juchés sur les épaules des géants. Nous nous sommes appuyés tout particulièrement sur la théorie des cadres de l'expérience de Goffman, la théorie des communautés de pratiques de Wenger et le concept de pratiques participatives sur le lieu de travail de Billett.

Les situations de travail enregistrées par les formateurs nous ont d'abord mis en difficulté, voire déstabilisé, compte tenu de l'écart qu'elles semblaient comporter avec notre sujet de recherche. Mais elles nous ont poussé à construire un objet de recherche et à dépasser le déséquilibre. Le travail du chercheur ressemble en ce point au travail du choix *d'optique* comme le disait Proust de l'écrivain : « *L'ouvrage de l'écrivain n'est qu'une espèce d'instrument optique qu'il offre au lecteur afin de lui permettre de discerner ce que, sans ce livre, il n'eût peut-être pas vu en soi-même.* » (2013, p. 100). Nous avons en quelque sorte ajuster notre focale pour tenter de voir ce qu'il y avait à voir.

³⁰ « *Nous sommes des nains juchés sur les épaules de géants ; nous voyons plus qu'eux et plus loin ; non que notre regard soit perçant, ni élevée notre taille, mais nous sommes élevés, exhaussés, par leur stature gigantesque* » Bernard de Chartres

La focale que nous avons choisie s'apparente à un travail de microsociologie des interactions. Comme on fait de la microbiologie en s'aidant d'un microscope, le chercheur en microsociologie adapte sa vision pour tenter d'analyser l'organisation sociale du phénomène qui s'opère sous ses yeux. Notre microscope sera notre architecture conceptuelle et méthodologique.

Nous avons donc choisi d'étudier le phénomène que nous cherchons à comprendre dans son contexte d'apparition en mobilisant le concept de *cadre* et ses transformations tel que Goffman le définit et gardant notre hypothèse première comme *lentille* principale : *L'apprentissage du métier de formateur par le biais des pratiques participatives des acteurs en situation de travail suppose des processus de transformation des cadres de l'expérience. Hypothèse que nous découpons en deux points à étudier :*

1/ Les pratiques participatives en situation de travail modifient les cadres de l'expérience des formateurs et leur positionnement professionnel

2/ La perception de l'environnement d'apprentissage des acteurs, alors modifiée, facilite la transformation des pratiques des acteurs.

Ces observations s'effectuaient dans un cadre organisationnel où la constitution de sous-groupes de travail développant un objet de réflexion, des outils et des dispositifs pédagogiques était un facteur déterminant du fonctionnement institutionnel. Ces sous-groupes de travail fonctionnaient comme des *communautés de pratiques*, que Wenger définit également comme des histoires d'apprentissage. La théorie des communautés de pratique nous permet d'analyser, de son point de vue, le fonctionnement de ces groupes de travail et de repérer les relations de frontières sources de difficultés dans les relations entre formateurs.

C'est donc en observant, avec une focale dont l'empan est très fin, que nous avons pu rendre compte des mouvements de *cadres*, que nous proposons d'appeler *dynamique des cadres enchâssés*. Nos observables portent sur des *indicateurs de changement de cadres* : les rires, les mots d'esprit, le vocabulaire utilisé spécifique du *cadre* qui le porte. Nous observons également le vécu des interactions et les effets que produisent les mouvements d'un cadre à un autre.

Ces éléments sont directement observables dans les situations enregistrées et analysables comme nous l'avons présenté dans la quatrième partie de notre thèse relative au traitement de nos données.

Notre recherche comporte une dimension longitudinale. Notre étude porte sur quatre années d'observation et non sur une situation ponctuelle. Cela pour tenter de répondre à nos hypothèses concernant l'effet produit par les pratiques participatives en situation de travail engrangées pendant plusieurs années.

Notre hypothèse générale qui consiste à penser que : « L'apprentissage du métier de formateur par le biais des pratiques participatives des acteurs en situation de travail suppose des processus de transformation des cadres de l'expérience » semble se confirmer au regard de nos observations.

Que cette transformation des cadres de l'expérience produise un changement dans le positionnement professionnel des acteurs le semble également.

La modification du positionnement professionnel s'accompagne d'une modification de la perception de leur *environnement d'apprentissage*. Ce dernier désigne *l'ensemble des éléments de la situation de formation perçus par l'apprenant comme contribuant à son apprentissage* (Bourgeois, 2009).

Par contre, l'hypothèse qui consiste à penser que lorsque la perception de l'environnement d'apprentissage a changé, les pratiques des acteurs se transforment semble plus faiblement confirmée par nos observations. Elle demeure théoriquement fondée mais faible du point de vue empirique.

En somme, nous analysons les interactions pour comprendre leur dynamique dans le jeu des cadres enchâssés et dans leur participation au processus d'apprentissage, de développement professionnel des formateurs en situation de travail.

Nous avons observé deux axes de développement issus de cette dynamique : l'un produisant une modification du positionnement professionnel, l'autre modifiant la perception de l'environnement d'apprentissage. Nous pouvons avancer que cette modification agit alors comme *une prédisposition contributive* aux apprentissages.

Ces résultats permettent d'envisager plusieurs développements.

Le premier consiste à poursuivre la démarche de compréhension de la *dynamique des cadres enchâssés*. D'une part, sous l'angle de son utilisation dans les interactions aussi bien dans la vie quotidienne que dans le monde des arts. D'autre part, dans une approche clinique, où nous pouvons penser, mais cela reste à prouver scientifiquement, que si la dynamique fonctionne pour la plupart d'entre nous, elle peut aussi dysfonctionner et générer des difficultés dans l'apprentissage.

Le second porte sur la dimension de l'organisation apprenante. Notre étude a montré que les *relations de frontières* dans le cadre de la constellation de communautés de pratiques que nous avons étudiée n'étaient pas pensées. Ce manque conduit à des difficultés de développement d'une intelligence collective au sein de la structure étudiée. Il semble qu'une approche conceptuelle et méthodologique puisse répondre à ces observations.

Bibliographie

- Albarello, L. (2004). *Devenir praticien-chercheur : Comment réconcilier la recherche et la pratique sociale* (éd. 2e édition). Bruxelles: De Boeck.
- Albarello, L. (2011). *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Albarello, L., Barbier, J.-M., Bourgeois, E., & Durand, M. (2012). *Expérience, mimésis et apprentissage*. Paris: PUF.
- Albarello, L., Barbier, J.-M., Bourgeois, E., & Durand, M. (2013). *Expérience, activité, apprentissage*. PUF.
- Alphandéry, P., & Bobbé, S. (2014, Janvier). La recherche au subjectif imparfait. *Communications N°94*, pp. 5-14.
- Argyris, C. (1995). *Savoir pour agir. Surmonter les barrières à l'apprentissage organisationnel*. Paris: InterEditions.
- Argyris, C., & Schön, D. (2002). *Apprentissage organisationnel*. Bruxelles: De Boeck.
- Ayache, M., & Dumez, H. (2011). Le codage dans la recherche qualitative: une nouvelle perspective ? *Le Libellio d'Aegis*, vol. 7, n°2, pp. 33-46.
- Balint, M. (1988). *Le médecin, son malade et la maladie*. Paris: Éditions Payot & Rivages.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles: De Boeck.
- Barbier, J. M. (2011). *Vocabulaire d'analyse des activités*. Paris: PUF.
- Barbier, J.-M. (2001). Évaluation de soi et évaluation d'autrui dans les pratiques explicites d'évaluation d'autrui. Les contreparties évaluatives. Dans G. (. Figari, *L'activité évaluative réinterrogée* (pp. 241-250). Bruxelles: De Boeck Supérieur « Pédagogies en développement ».
- Barbier, J.-M. (2009). Les dispositifs de formation: diversités et cohérences - outils d'approche. Dans J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle, & J.-C. (. Ruano-Borbalan, *Encyclopédie de la formation*. Paris: PUF.
- Barbier, J.-M. (2012, Janvier). *Articuler enjeux scientifiques et enjeux professionnels dans la conduite d'une démarche de recherche doctorale : Quelques recommandations*. Récupéré sur Research Gate: <https://www.researchgate.net/publication/309212660>
- Barbier, J.-M. (2013). Un nouvel enjeu pour la recherche en formation : entrer par l'activité. *Savoirs n°33*, 9-22.
- Barbier, J.-M., & Durand, M. (2003). L'analyse de l'activité: approches situées. *Recherche et Formation N°42*, 99-117.
- Barbier, J.-M., & Durand, M. (2006). *Sujets, activités, environnements. Approches transverses* (éd. Education et formation). Paris: PUF.
- Barbier, J.-M., & Thievenaz, J. (. (2013). *Le Travail de l'expérience*. Paris: L'Harmattan.
- Barbier, J.-M., Bourgeois, É., Chapelle, G., & Ruanoborbalan, J.-C. (. (2009). *Encyclopédie de la Formation*. Paris, France: PUF Démos.
- Barbier, J.-M., Clot, Y., & Dubet, F. (2000). *L'analyse de la singularité de l'action*. Paris: PUF.
- Barbour, R., & Kitzinger, J. (1999). *Developing focus group research: Politics, theory and practice*. Londres: Sage.
- Barney, G., Glaser, A., & Strauss, A. (2010). *La découverte de la théorie ancrée, Stratégies pour la recherche qualitative*. Paris: Armand Colin .
- Bateson, G. (1984). *La nature de la pensée*. Paris: Seuil.
- Bec, C. (1993). Politique sociale et initiative administrative. l'exemple du Conseil supérieur de l'assistance publique (1886-1906). *Le Mouvement social N° 163*, 67-84.
- Beck, U. (2000). *The Brave New World of Work*. Cambridge: Polity Press.

- Becker, H. (2004). Epistémologie de la recherche qualitative. Dans A. Blanc, & A. (. Pessin, *L'Art du terrain. Mélanges offerts à Howard S. Becker* (pp. 58-89). Paris: L'Harmattan.
- Benton, D. (2012, Février 17). Lettre d'appui aux positions du SIDIIEF. Genève, Suisse.
- Berger, P., & Luckmann, T. (2002). *La construction sociale de la réalité*. Paris: Armand Colin.
- Billett, S. (2001). *Learning in the Workplace*.
- Billett, S. (2001). Learning through work: workplace affordances and individual engagement. *Journal of workplace learning* 13(5), 209–214.
- Billett, S. (2008, Mai). Les pratiques participatives sur le lieu de travail: Apprentissage et remaniement des pratiques culturelles. *Pratiques de Formation: Analyse, n° 54*, 149-164.
- Billett, S. (2009). Modalités de participation au travail: la dualité constitutive de l'apprentissage par le travail. Dans M. Durand, & L. (. Filiettaz, *Travail et formation des adultes* (pp. 37-63). Paris: PUF.
- Billett, S. (2016). Pratiques participatives sur le lieu de travail: conceptualiser le lieu de travail comme milieu d'apprentissage. Dans R. (. Wittorski, *La professionnalisation en formation. Textes fondamentaux* (pp. 139-156). Mont-Saint-Aignan: PURH.
- Billett, S., & Somerville, M. (2004). Transformations at work: identity and learning. *Studies in Continuing Education*.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Methode*. Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall.
- Boltanski, L. (1973). Erving Goffman et le temps du soupçon. *Information sur les sciences sociales, 12, 3*, 127-147 .
- Bouchard, R., Cosnier, J., & Kerbrat-Orecchioni, C. (1991). *Décrire la conversation*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Minuit.
- Bourdieu, P. (1984/2002). *Questions de sociologie*. Paris: Minuit.
- Bourgeois, É. (2009). Les dispositifs d'apprentissage en formation d'adultes. Dans J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle, & J.-C. (. Ruano-Bordalan, *Encyclopédie de la formation* (pp. 507-536). Paris: PUF.
- Bourgeois, E. (2013). Expérience et apprentissage. La contribution de John Dewey. Dans L. Albarello, J. Barbier, E. Bourgeois, & M. (. Durand, *Expérience, Activité, Apprentissage* (pp. 13-38). Paris: PUF.
- Bourgeois, E. (2014). L'engagement en formation. Dans A. (. Jorro, *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 95-99). Bruxelles: De Boeck.
- Bourgeois, E., & Chapelle, G. (. (2006). *Apprendre et faire apprendre*. Paris: PUF.
- Bourgeois, E., & Durand, M. (. (2012). *Apprendre au Travail*. Paris: PUF.
- Bourgeois, E., & Durand, M. (2012). *Apprendre au travail*. Paris: PUF.
- Bourgeois, E., & Mornata, C. (2012). Apprendre et transmettre le travail. Dans E. Bourgeois, & M. (. Durand, *Apprendre au travail* (pp. 33-51). Paris: PUF.
- Bourgeois, E., & Nizet, J. (2005). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris: PUF.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme sociodiscursif*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P., & Bulea, E. (2006). La dynamique de l'agir dans la dynamique langagière. Dans J.-M. Barbier, & M. (. Durand, *Sujets, activités, environnements: approches transverses*. Paris: PUF.
- Brougère, G. (2009). Une théorie de l'apprentissage adaptée : l'apprentissage comme participation. Dans G. Brougère, & A.-L. (. Ulmann, *Apprendre de la vie quotidienne* (pp. 267-278). Paris: PUF.

- Brougère, G. (2009). Vie quotidienne et apprentissages. Dans G. Brougère, & A.-L. (. Ulmann, *Apprendre de la vie quotidienne* (pp. 21-31). Paris: PUF.
- Brown, P., & Levinson, S. (1978/1987). Politeness: Some Universals in Language Usage, Vol. 4. *Studies in Interactional Sociolinguistics*.
- Bruner, J. (1991). *Car la culture donne forme l'esprit*. Paris: ESHEL.
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009, Octobre). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées . *Éducation et didactique, vol. 3 - n°3*.
- Cairns, L., & Malloch, M. (2013). Theories of Work, Place and Learning: New Directions. Dans M. Malloch, L. Cairns, K. Evans, & B. (. O'Connors, *The SAGE Handbook of Workplace Learning* (pp. 3-16). London: SAGE Publications Ltd.
- Callon, M. (2006). Sociologie de l'acteur réseau. Dans M. Akrich, M. Callon, & B. (. Latour, *Sociologie de la traduction. Textes fondateurs* (pp. 267-276). Paris: Presses des Mines.
- Callot, E. (1985). *William James et le pragmatisme*. Paris et Genève: Champion-Slatkine.
- Carmeli, A. (2007). Social capital, psychological safety and learning behaviours from failure in organisations. *Long Range Planning, vol. 40, n°1*, pp. 30-44.
- Carré, P., & Charbonnier, O. (2003). *Les apprentissages professionnels informels*. Paris: L'Harmattan.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1998). *On the self-regulation of behavior*. New York: Cambridge University Press.
- Cerquiglini, B. (2012, Juillet 30). Lettre d'appui aux positions du SIDIIEF. Paris, France.
- Chanal, V. (2000). Communautés de pratique et management par projet. *Management Vol. 3 N°1*, pp. 1-30.
- Charlier, B., & al. (2006, Avril). Apprendre en présence et à distance » Une définition des dispositifs hybrides. *Distances et savoirs Vol. 4*, pp. 469-496.
- Chenu, J. (1984). *Pierce. Textes anticartésiens*. Paris: Aubier.
- Cifali, M., André, A., & Barbier, J.-M. (. (2007). *Ecrire l'expérience, vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*. Paris: PUF.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris: PUF.
- Clot, Y. (2010). *Le travail à coeur : Pour en finir avec les risques psychosociaux*. Paris: Editions La Découverte.
- Clot, Y., & Faïta, D. (2001). Entretiens en auto-confrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Education Permanente N°146*, pp. 17-25.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2001). Les entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Éducation permanente, 146*, pp. 17-25.
- CNRTL. (2017). *Phénoménologie*. Récupéré sur CNRTL: <http://www.cnrtl.fr/definition/phénoménologie>
- Cometti, J.-P. (2010). *Qu'est-ce que le pragmatisme?* Paris: Gallimard.
- Conseil national de l'Ordre des médecins. (2018, Juin 12). *Pratique avancée: lentement mais sûrement*. Récupéré sur Conseil national de l'Ordre des médecins: <https://www.conseil-national.medecin.fr/node/2812>
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research, 3e éd.* (éd. 3e éd.). Thousand Oaks: SAGE Publications Inc.
- Cosnefroy, L. (1996). *Méthodes de travail et démarches de pensée*. Bruxelles: De Boeck.
- Daele, A. (2009). Les communautés de pratiques. Dans J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle, & J. (. Ruano-Borbalan, *Encyclopédie de la formation*. Paris: PUF.
- Daval, R. (2001). Le pragmatisme américain. Charles Sanders Peirce (1839-1914), William James (1842-1910), John Dewey (1859-1952), George Herbert Mead (1863-1931).

- Dans A. Caillé, *Histoire raisonnée de la philosophie morale et politique* (pp. 640-648). Paris: La Découverte "Hors collection Sciences Humaines".
- De Gaulejac, V., Hanique, F., & Roche, P. (2007). *La sociologie clinique*. Toulouse: ERES.
- De Ketele, J.-M. (2013). L'engagement professionnel : tentatives de clarification conceptuelle. Dans A. Jorro, & J.-M. De Ketele, *L'engagement professionnel en éducation et formation* (pp. 7-21). Bruxelles: De Boeck.
- Delory-Momberger, C. (2005). *Histoire de vie et recherche biographique en éducation*. Paris: Anthropos.
- Delory-Momberger, C. (2014). *De la recherche biographique en éducation. Fondements, méthodes, pratiques*. Paris: Téraèdre.
- Delory-Momberger, C. (2014). Processus biographiques. Dans A. (. Jorro, *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 225-228). Louvain-la-Neuve: De Boeck.
- Demazière, D., & Dubar, C. (2009). *Analyser les entretiens biographiques*. Québec: PUL.
- Devereux, G. (1980). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris: Aubier.
- Dewey, J. (1968). *Expérience et Éducation*. Paris: Armand Colin.
- Dewey, J. (1993). *Logique: la théorie de l'enquête*. Paris: PUF.
- Dewey, J. (2004). *Comment nous pensons*. Paris: Empêcheurs de Penser en Rond .
- Dewey, J. (2010). *Le public et ses problèmes* . Paris: Gallimard.
- Dewey, J. (2011). *Démocratie et Education. Suivi de Expérience et Education*. Paris: Armand Colin.
- Dewey, J. (2011). *La formation des valeurs*. Paris: Les Empêcheurs de penser en rond.
- Dewey, J. (2012). *Expérience et nature*. Paris: Gallimard.
- DGOS. (2012). *Travaux du groupe de production cadre de santé*. Paris: Ministère des affaires sociales et de la santé.
- Diebolt, É. (2012). Léonie Chaptal (1873-1937), architecte de la profession infirmière. *Recherche en soins infirmiers N° 109*, 93-107.
- Diebolt, E. (1993). Les Associations face aux institutions dans l'action sanitaire, sociale et culturelle, 1900-1965. *Thèse d'État dirigée par Michelle Perrot*. Paris: Université Paris-VII.
- Dillon, P. (2008). A pedagogy of connection and boundary crossings : methodological and epistemological transactions in working across and between disciplines. *nnovations in éducation and teaching international. Vol.45, N°3*, pp. 255-263.
- Divay, S. (2018, Janvier). La nouvelle fabrique de la carrière des cadres de santé à l'hôpital : entre réglementation et cooptation. *Sciences sociales et santé (Vol. 36)*, pp. 39-64.
- DREES. (2015). *La démographie des autres professionnels de santé (RPPS et ADELI)*. Paris: DREES.
- DREES. (2016). *La formation aux professions de santé Série Statistiques N°198* . Paris: Ministère des Solidarités et de la Santé.
- Dubar, C., & Tripier, P. (1998). *Sociologie des professions*. Paris: Colin.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris: Seuil.
- Dubois, J., Durand, P., & Winkin, Y. (2013). Aspects du symbolique dans la sociologie de Pierre Bourdieu. Formation et transformations d'un concept générateur. *CONTEXTES, Varia*.
- Dumez, H. (2013). *Méthodologie de la recherche qualitative*. Paris: Vuibert.
- Durand, M. (2006, Octobre 27). Activité(s) et formation. *Les carnets de la section des sciences de l'éducation*.
- Durand, M. (2009). Analyse du travail dans une visée de formation. Dans J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle, & J.-C. (. Ruano-Borbalan, *Encyclopédie de la formation* (pp. 827-856). Paris: PUF.

- Durand, M. (2012). Travailler et apprendre: vers une approche activité. Dans E. Bourgeois, & M. (. Durand, *Apprendre au travail* (pp. 15-32). Paris: PUF.
- Durand, P. (s.d.). « Hexis », dans Anthony Glinoe et Denis Saint-Amand (dir.), *Le lexique socius*. Récupéré sur Le lexique socius: URL : <http://ressources-socius.info/index.php/lexique/21-lexique/40-hexis>, page consultée le 31 juillet 2017
- Edmondson, A. C. (2004). Psychological safety, trust and learning: a group-level lens. Dans R. Kramer, & K. (. Cook, *Trust and Distrust in Organizations: Dilemmas and Approaches*. New York: Russel Sage.
- Edmondson, A., & Zhike, L. (2014, Janvier). Psychological Safety: The History, Renaissance, and Future of an Interpersonal Construct. *The Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, pp. 23-43.
- Elias, N. (1983). *Engagement et distanciation*. Paris : Fayard.
- Elias, N. (1987). *La société des individus*. Paris.
- Engeström, Y. (2006). L'interagentivité orientée-objet: vers une compréhension de l'intentionnalité collective dans les activités distribuées. Dans J.-M. Barbier, & M. (. Durand, *Sujets, Activités, Environnements: Approches transverses* (pp. 135-173). Paris: PUF.
- Engle, R., Conant, F., & Greeno, J. (2007). Progressive refinement of hypotheses in video-Supported Research . Dans R. (. Goldman, *Video Research in the Learning Sciences* (pp. 239-254). Mahwah (NJ): Erlbaum.
- Ermine, J.-L. (2008). *Management et ingénierie des connaissances: Modèles et méthodes*. Paris: Hermes Science Publications.
- Fabre, M. (2011). *Eduquer pour un monde problématique*. Paris: PUF.
- Fabre, M. (2013). *Philosophie et pédagogie du problème*. Paris: Vrin.
- Faïta, D. (2011). Théorie de l'activité langagière. Dans B. (. Maggi, *Interpréter l'agir: un défi théorique*. Paris: PUF.
- Filliettaz, L. (2012). Interactions langagières et apprentissage au travail. Dans E. Bourgeois, & M. Durand, *Apprendre au travail* (pp. 87-98). Paris.
- Filliettaz, L., & Schubauer-Leoni, M.-L. (2008). *Processus interactionnels et situations éducatives*. Bruxelles: De Boeck.
- Freud, S. (1992). *Le mot d'esprit et sa relation à l'inconscient*. Paris: Gallimard.
- Freud, S. (2004). *Totem et Tabou* (éd. Petite bibliothèque). Paris: Payot.
- Galand, B., & Vanlede, M. (2004, Mai). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation: quel rôle joue-t-il? Comment intervenir? *Savoirs*, pp. 91-116.
- Garfinkel, H. (2007). *Recherches en ethnométhodologie*. Paris: PUF.
- Gauchotte, P. (1992). *Le Pragmatisme*. Paris: PUF.
- Gebauer, G., & Wulf, C. (2004). *Jeux, rituels, gestes*. Paris: Anthropos.
- Gibson, J. (1977). The theory of affordances. Dans R. Bransford, & J. (. Shaw, *Perceiving, acting and knowing*. New York: Hillsdale.
- Gibson, J. (2014). *Approche écologique de la perception visuelle*. Paris: Éditions Dehors.
- Gillet, A., & Tremblay, D.-G. (2017). *Les recherches partenariales et collaboratives*. Québec: PUR.
- Gillet, A., & Tremblay, D.-G. (2017). *Les recherches partenariales et collaboratives*. Québec: PUR.
- Gilson, E. (2002). *L'être et l'essence (3e éd.)*. Paris: Vrin.
- Glaser, B., & Strauss, A. (2010). *La découverte de la théorie ancrée, stratégies pour la recherche qualitative* . Paris: Armand Colin.

- Glaserfeld von, E. (1988). Introduction à un constructivisme radical. Dans P. (. Watzlawick, *L'invention de la réalité. Comment savons-nous ce que nous croyons savoir?* (pp. 13-36). Paris: Seuil.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne, tome I*. Paris: Minuit.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Goffman, E. (1987). *Façons de parler*. Paris: Les éditions de minuit.
- Goffman, E. (1988). *Les moments et leurs hommes*. Paris: Seuil.
- Goffman, E. (1989). *Stigmate: les usages sociaux des handicaps*. Paris: Minuit.
- Goffman, E. (1991). *Les Cadres de l'expérience*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Goffman, E. (1991). *Les Cadres de l'expérience*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Goffman, E. (1991). *Les Cadres de l'expérience*. Les Editions de Minuit .
- Guillemette, F. (2006). L'approche de la Grounded Theory; pour innover? *Recherches Qualitatives Vol. 26*, pp. 32-50.
- Guillemette, F., Luckerhoff, J., & Baribeau, C. (2010). Entretiens de groupe: concepts, usages et ancrages I. . *Recherches qualitatives N°29*.
- Gumpertz, J. (1972). Introduction. Dans j. Gumpertz, & D. (. Hymes, *Directions in sociolinguistics* (pp. 1-31). New-York: Holt, Rinehart and Winston.
- Herreros, G. (2007). L'avènement du sujet. Dans V. (. de Gaulejac, *La sociologie clinique* (pp. 131-148). Toulouse: ERES.
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy; A theory relating self and affect. *Psychological Review, 94*, pp. 319-340.
- Hjelmslev, L. (1969). *Prolégomènes à une théorie du langage*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Hoc, J.-M. (1987). *Psychologie cognitive de la planification*. Grenoble: P.U.G.
- Hock-Koon, S. (2012). Les affordances appliquées à l'absence d'apprentissage dans les jeux vidéo. *Revue des Interactions Humaines Médiatisées, Vol 13 - N°1* , pp. 63-92.
- Holton, G. (1981). *L'imagination scientifique*. Paris: Gallimard.
- Honneth, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris: Les Editions du Cerf.
- Houssaye, J. (2018, Mars). *Former à la pédagogie, est-ce bien raisonnable ?* . Récupéré sur Carnets de recherche sur la formation : <https://crf.hypotheses.org/136>
- Husserl, E. (1980). *Méditations cartésiennes. Introduction à la phénoménologie*. Paris: J. Vrin.
- Huxley, A. (1954). *The Doors of Perception*. New York: Harper.
- Iliopoulou, K., & While, A. (2010). Professional autonomy and job satisfaction. Survey of critical care nurses in mainland Greece. *Journal of Advanced Nursing* , vol. LXVI, no 11, 2520-2531.
- Jacques, F. (1987, Avril-Juin). De la signifiante. *Revue de Métaphysique et de morale*.
- James, W. (2007). *Philosophie de l'expérience, Un univers pluraliste*. Paris: Les Empêcheurs de tourner en rond.
- James, W. (2010). *Le pragmatisme*. Paris: Flammarion.
- Jézégou, A. (2008). Apprentissage autodirigé et formation à distance. *Distances et Savoirs Vol 6 N°3*, pp. 343-364.
- Joas, H. (1999). *La créativité de l'agir*. Paris: Les Editions du Cerf.
- Jodelet, D. (2006). Place de l'expérience vécue dans les processus de formation des représentations sociales. Dans V. (. Hass, *Les Savoirs du quotidien. Transmissions, appropriations, représentations* (pp. 235-255). Rennes: PUR.
- Jorro, A. (2011). Instituer l'invisible dans le développement professionnel des acteurs: la question de l'Êthos professionnel. Dans P. Maubant, J. Clénet, & D. (. Poisson, *Débats sur la professionnalisation des enseignants* (pp. 135-150). Québec: Presse de l'Université du Québec.

- Jorro, A. (2014). Ethos professionnel. Dans A. Jorro, *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 109-112). Bruxelles: De Boeck.
- Jorro, A., & De Ketele, J.-M. (2011). *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* Bruxelles: De Boeck.
- Jorro, A., & De Ketele, J.-M. (2013). *L'engagement professionnel en éducation et formation*. Bruxelles: De Boeck.
- Jorro, A., & De Ketele, J.-M. (2013). *L'engagement professionnel en éducation et formation*. Bruxelles: De Boeck.
- Jouquan, J., & Bail, P. (2003, Avril). A quoi s'engage-t-on en basculant du paradigme d'enseignement à celui d'apprentissage? *Pédagogie Médicale*, pp. 163-175.
- Jullien, F. (2017). *Une seconde vie*. Paris: Grasset.
- Kaddouri, M. (2002). Le projet de soi entre assignation et authenticité. *Recherche et Formation N°41*, pp. 31-47.
- Kaddouri, M., Lespessailles, C., Maillebouis, M., & Vasconcellos, M. (. (2008). *La question identitaire dans le travail et la formation* (éd. Logiques sociales). Paris: L'Harmattan.
- Kaës, R. (1999). *Les théories psychanalytiques du groupe*. Paris: PUF.
- Kaës, R. (2013). *Un singulier pluriel*. Paris: Dunod.
- Kalampalakis, N. (2004). Les focus groups, lieux d'ancrages. *Bulletin de psychologie*, vol. 471, 281-289.
- Kaufmann, L., & Quéré, L. (2001). Comment analyser les collectifs et les institutions ? Ethnométhodologie et holisme anthropologique. Dans M. (. de Fornel, *L'ethnométhodologie* (pp. 361-390). Paris: La Découverte "Recherches".
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales tome I*. Paris: Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les interactions verbales Tome II*. Paris: Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2009). *L'énonciation : De la subjectivité dans le langage*. Paris: Armand Colin.
- Kérouac, S., & Salette, H. (2011). *La formation universitaire des infirmières et infirmiers. Une réponse aux défis des systèmes de santé*. Québec: SIDIIEF.
- Kitzinger, J., Marková, I., & Kalampalakis, N. (2004). Qu'est-ce que les focus groups ? *Bulletin de Psychologie*, pp. 237-243.
- Knibiehler, Y. (1984). *Cornettes et blouses blanches. Les infirmières dans la société française 1880-1980*. Paris: Hachette.
- Knibiehler, Y. (2010). *Histoire des infirmières. En France au XXe siècle*. Paris: Pluriel.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning - Experience as the source of learning and development*. Englewoods Cliffs (NJ): Prentice-Hall.
- Lahire, B. (2001). *L'homme pluriel: les ressorts de l'action*. Paris: Hachette.
- Lainé, A. (1998). *Faire de sa vie une histoire. Théorie et pratiques de l'histoire de vie en formation*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1985). *Les métaphores dans la vie quotidienne*. Paris: Éd. de Minuit.
- Lallier, C. (2009). *Pour une anthropologie filmée des interactions sociales*. Paris: Editions des archives contemporaines.
- Latour, B. (2005). *La science en action. Introduction à la sociologie des sciences*. Paris: La Découverte.
- Latour, B., & Woolgar, S. (2006). *La vie de laboratoire la production de faits scientifiques*. Paris: La Découverte.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind, Mathematics and Culture in everyday life*. Cambridge: University Press.

- Lave, J. (2009). Fait sur mesure. *Techniques & Culture [En ligne]*, 51.
- Lave, J. (2016). Situer l'apprentissage dans les communautés de pratiques. Dans R. (. Wittorski, *La professionnalisation en formation. Textes fondamentaux* (pp. 219-243). Rouen: PURH.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Le Breton, D. (2012). *L'interactionnisme symbolique*. Paris: PUF.
- Lejeune, C. (2016). *Manuel d'analyse qualitative. Analyser sans compter ni classer*. Louvain La Neuve: De Boeck Supérieur.
- Leontiev, A. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou: Editions du Progrès.
- Litim, M., Prot, B., & Zittoun, M. (2008). *Éducation à la conduite routière: les acquis de l'expérience*. Paris: Direction de la Sécurité et de la circulation routières, ministère du Développement Durable.
- Livet, P. (2002). *Emotions et rationalité morale*. Paris: PUF.
- Lunt, P., & Livingston, S. (1996). Rethinking the focus group in media and communications research. *Journal of communication* vol.46, 79-98.
- Maggi, B. (2011). *Interpréter l'agir: un défi théorique*. Paris: PUF.
- Maier, N. (1930). Reasoning in humans: I. On direction. *Journal of Experimental Psychology* N°10, pp. 15-43.
- Malcuit, G. (1995). *Psychologie de l'apprentissage*. Paris: Maloine.
- Malloch, M., Cairns, L., Evans, K., & O'Connors, B. N. (2011). *The SAGE Handbook of Workplace Learning*. Londres: Sage Publications.
- Marty, C., & Marty, R. (1992). *99 réponses sur la sémiotique*. Montpellier: CRDP.
- Mauss, M. (1950). *Sociologie et Anthropologie*. Paris: PUF.
- Mayen, P. (2012). L'appropriation des situations. Dans Y. (. Clot, *Vygotski maintenant* (pp. 289-305). Paris: La Dispute.
- Mayen, P. (2016). Passer du principe d'alternance à l'usage de l'expérience en situation travail comme moyen de formation et de professionnalisation. Dans R. (. Wittorski, *La professionnalisation en formation. Textes fondamentaux* (pp. 121-138). Rouen: PURH.
- McGrenere, J., & Ho, W. (2000). Affordances: Clarifying and evolving a concept. Dans *PROCEEDINGS OF GRAPHICS* (pp. 179-186). INTERFACE 2000.
- Mead, G. (1964). *Selected Writings*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Mead, G. H. (1934-2006). *L'esprit, le soi et la société*. Paris: PUF.
- Mehran, F., & Bourgeois, E. (2015). Dynamique d'engagement professionnel en situation de formation par alternance. Dans F. Merhan, A. Jorro, & J.-M. (. de Ketele, *Mutations éducatives et engagement professionnel* (pp. 19-36). Louvain-la-Neuve: De Boeck.
- Mérieux, P. (1988). La pédagogie différenciée : l'essentiel en une page . *Les cahiers pédagogiques numéro spécial*, p. 75.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. (1964). Les sciences de l'homme et la phénoménologie. *Bulletin de psychologie*, XVIII(236) 3-6, pp. 141-170.
- Merton, R. K. (1957). *Social theory and social structure (2nd ed.)*. New York: Free Press.
- Mesnier, P.-M., & Missotte, P. (. (2003). *La recherche-action. Une autre manière de chercher, se former, se transformer*. Paris: L'Harmattan.
- Meyerson, I. (2000). *Existe-t-il une nature humaine?* Paris: Les Empêcheurs de penser en rond.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning : theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, pp. 5-12.
- Mezirow, J. (2001). *Penser son expérience*. Paris: Chronique Sociale.

- Miffre, L. (2007). *Se former avec Vygotski : nouvelle formation des professeurs des écoles et des maîtres formateurs : construction de compétences*. Paris: Je publie.
- Milgram, S. (2017). *Soumission à l'autorité*. Paris: Fayard/Pluriel.
- Mispelblom Beijer, F. (2007). Le rôle des sciences sociales. Dans F. Mispelblom Beijer, *Travailler c'est lutter* (p. Partie 3). Paris: L'Harmattan.
- Mispelblom Beijer, F. (2007). *Stratégies d'enquête et tactiques d'entretien, Travailler c'est lutter*. Paris: L'Harmattan.
- Mispelblom Beyer, F. (2007). *Travailler c'est lutter*. Paris: L'Harmattan.
- Mispelblom Beyer, F. (2010). *Encadrer un métier impossible ?* (éd. 2e édition). Paris: Armand Colin.
- Mispelblom Beyer, F. (2010). *Encadrer, un métier impossible?* Paris: Armand Colin.
- Mispelblom Beyer, F. (2016). *Encadrer les parcours de soins : Vers des alliances thérapeutiques élargies*. Paris: Dunod.
- Mispelblom-Beijer, F. (2007). Le rôle des sciences sociales. Dans F. Mispelblom Beijer, *Travailler c'est lutter* (p. Partie 3). Paris: L'Harmattan.
- Mondada, L. (2005). *Chercheurs en interaction*. Lausanne: PPUR.
- Morgan, C., & Averill, J.-R. (1992). True feelings, the self, and authenticity: A psychological perspective. Dans D. Franks, & V. (. Gecas, *Social perspectives on emotion vol 1* (pp. 95-123). Greenwich: JAI Press.
- Morgan, D., & Spanish, M. (1984). Focus groups : A new tool for qualitative research. . *Qualitative sociology vol. 7* , 253-270.
- Morin, D. (2018). *La pratique infirmière avancée – Vers un consensus au sein de la francophonie*. Montréal: SIDIIEF.
- Morineau, T. (s.d.). Éléments pour une modélisation du concept d'affordance.
- Mornata, C., & Bourgeois, E. (2012). Apprendre en situation de travail: à quelles conditions ? Dans E. Bourgeois, & M. (. Durand, *Apprendre au travail* (pp. 53-67). Paris: PUF.
- Muller, A., & Durand, M. (2007). Le potentiel formatif des situations. Concevoir et conceptualiser la construction des savoirs et le développement des pratiques. Dans M. Durand, & M. (. Fabre, *Les situations de formation entre savoirs, problèmes et activités*. Paris: L'Harmattan.
- Nizet, j., & Bourgeois, E. (2005). *Les mutations des formations d'adultes*. Paris: PUF.
- Nizet, J., & Rigaux, N. (2005). *La sociologie de Erving Goffman*. Paris: La Découverte.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995-1997). *The knowledge-creating company. (trad. fr., La connaissance créatrice. La dynamique de l'entreprise apprenante)*. Bruxelles: De Boeck université.
- Norman, D. (1988). *The Psychology Of Everyday Things*. BasicBooks.
- Ogien, A., & Quéré, L. (2005). *Le vocabulaire de la sociologie de l'action*. Paris: Ellipses.
- Pastoreau, M. (2017). *Une couleur ne vient jamais seule. Journal chromatique, 2012-2016* . Paris: Seuil.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle: approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris: PUF.
- Paveau, M.-A. (2006). *Les prédiscours Sens, mémoire, cognition*. Paris: Presses Sorbonne Nouvelle.
- Peirce, C. S. (1965). *Collected papers, Vol. V et VI*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Peirce, C. S. (1978). *Ecrits sur le signe*. Paris: Seuil.
- Peirce, C. S. (2003). *Pragmaticisme et pragmatisme*. Paris: Cerf.
- Perrenoud, P. (2016). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. Dans R. (. Wittorski, *La professionnalisation en formation. Textes fondamentaux* (pp. 89-116). Rouen: PURH.

- Poizat, D. (2003). *L'éducation non formelle*. Paris: L'Harmattan.
- Proust, M. (2013). *À la recherche du temps perdu. Le temps retrouvé 2e partie*. Vancouver: e-artnow.
- Putois, O. (2014). Remarques sur la traduction de certains termes. Dans J. Gibson, *Approche écologique de la perception visuelle* (pp. 29-38). Paris: Éditions Dehors.
- Quéré, L. (2006). L'environnement comme partenaire. Dans J.-M. Barbier, & M. Durand, *Sujets, Activités, Environnements: Approches transverses*. Paris: PUF.
- Rabardel, P., & Pastré, P. (2005). *Modèles du sujet pour la conception : dialectiques, activités, développement*. Toulouse: Octarès.
- Raynal, F., & Reunier, A. (s.d.). *Dictionnaire des concepts clés, apprentissage, formation psychologique cognitive*. Paris: ESF.
- Richardson, R. (2006). Abduction as the type of inference that characterizes the development of a grounded theory. *Qualitative Research* 6, pp. 497-513.
- Ricoeur, P. (1960). *Finitude et culpabilité. Tome I seul: L'homme faillible. Philosophie de la volonté*. Paris: Editions Aubier Montaigne.
- Ricoeur, P. (1996). *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil.
- Ricoeur, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance*. Paris: Gallimard.
- Rivière, A. (1990). *La psychologie de Vygotsky*. Liège: Pierre Mardaga.
- Rogers, C. (1961). *Le développement de la personne*. Paris: Dunod.
- Rogers, C. (1972). *Liberté pour apprendre*. Paris: Dunod.
- Rogoff, B. (1999). *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. Oxford: Oxford University Press.
- Roquet, P. (2012). La mise en objet de la professionnalisation: une réflexion articulée autour de trois niveaux d'activités formatives et professionnelles. Dans D. Demazière, P. Roquet, & R. (. Wittorski, *La professionnalisation mise en objet* (pp. 17-29). Paris: L'Harmattan.
- Roquet, P. (2013). *Temps, temporalité et complexité dans les activités éducatives et formatives*. Paris: L'Harmattan.
- Sacks, H. (1984). Notes on methodology. Dans J. Atkinson, & J. (. Heritage, *Structures of social Action* (pp. 21-27). Cambridge: CUP.
- Sacks, H. (1992). *Lectures on conversation, 2 Vol.* Oxford: Blackwell.
- Sacks, H., Schegloff, E., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696-735.
- Saint-Amand, D., & Vrydaghs, D. (2011). La Posture. Genèse, usages et limites d'un concept. *COntEXTEs*, n° 8.
- Sartre, J.-P. (1960). *Question de méthode*. Paris: Gallimard.
- Sartre, J.-P. (1976). *L'être et le néant*. Paris: Gallimard.
- Sartre, J.-P. (1982). *Critique de la raison dialectique*. Paris: Gallimard.
- Schön, D. (1996). *Le tournant réflexif*. Montréal: Editions Logiques.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal: Les Editions Logiques.
- Schütz, A. (1998). *Éléments de sociologie phénoménologique*. Paris: L'Harmattan.
- Schegloff, E. (1992). On talk and its institutional occasions. Dans P. Drew, & J. (. Heritage, *Talk at work* (pp. 101-134). Cambridge: University Press.
- Schepens, F. (2014). *Trouver et tenir sa place. Socio-anthropologie des groupes professionnels*. Dijon: Université de Bourgogne.
- Sharron, A. (2000). Frame paralysis: when time stands still. Dans G. Fine, & G. (. Smith, *Erving Goffman* (pp. 94-108). London: Sage Publications.
- SIDIIEF. (2015). *La discipline infirmière – Une contribution décisive aux enjeux de santé*. Montréal: SIDIIEF.
- Simard, G. (1989). *La méthode du focus group*. Québec: Mondia.

- Simon, H.-A. (1983). *Administration et processus de décision*. Paris: Economica.
- Tanggaard, L. (2007). Learning at trade vocational school and learning at work : boundary crossing in apprentices everyday life. *Journal of Educational and Work*, pp. 453- 456.
- Terresac de, G., & Cambon, L. (1998). Le travail d'encadrement, relation entre cadre et action. *Revue Performances humaines et techniques, Hors Série*.
- Theureau, J. (2009). *Le cours d'action: Méthode réfléchie*. Toulouse: Octares.
- Thomas, W., & Znaniecki, F. (1927). *The Polish Peasant in Europe and America. vol. 1*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tiercelin, C. (1993). *C.S. Peirce et le Pragmatisme*. Paris: PUF.
- Tiercelin, C. (1999). Comment donner un visage humain à la vérité sans la défigurer? Sur le pragmatisme de H. Putnam. *Revue Internationale de Philosophie, 1(207)*, pp. 37-60.
- Touré, E. H. (2010, Janvier). Réflexion épistémologique sur l'usage des focus groups: fondements scientifiques et problèmes de scientificité. *Recherches Qualitatives Vol 29*, pp. 5-27.
- Trépos, J.-Y. (2012). *L'écriture sociologique*. Paris: L'Harmattan.
- Vermersch, P. (2003). *L'entretien d'explicitation*. Paris: ESF.
- Vermersch, P. (2006, Juin N°65). Les fonctions des questions. *Explicititer*, pp. 1-6.
- Vermersch, P. (2009). Méthodologie d'analyse des verbalisations relatives à des vécus. *Explicititer N°82*, pp. 1-24.
- Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*. Paris: PUF.
- Vygotski, L. ((1925) 2003). La conscience comme problème de la psychologie du comportement. Dans L. Vygostki, *Conscience, inconscient, émotions* (pp. 61-94). Paris: La Dispute.
- Vygotski, L. (1931-2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. Paris: La Dispute.
- Vygotski, L. (1994). La conscience comme problème de la psychologie du comportement. *Société Française N°50*, pp. 46-47.
- Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage*. (F. Sève, Trad.) Paris: La Dispute.
- Wallon, H. (1970). *De l'acte à la pensée*. Paris: Flammarion.
- Watzlawick, P. (1988). *L'invention de la réalité. Contributions au constructivisme*. Paris: Seuil.
- Weber, M. (1965). *Essai sur le théorie de la science*. Paris: Plon.
- Weber, M. (2002). *Le savant et le politique*. Paris: 10x18.
- Wehrlin, N. (1988). *La Profession d'infirmière en France*. Paris: Expansion scientifique française.
- Wenger, E. (1999). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratiques*. Sainte-Foy: Les Presses de l'Université Laval.
- Wenger, E. (2008). Genèse et perspectives des communautés de pratique : entretien. *Pratiques de formation-analyses : Les communautés de pratique, N°54*, 177-190.
- Wertheimer, M. (1959). *Productive Thinking*. Chicago: The University Press of Chicago.
- Whyte, W. F. (1984). *Learning from the field: a Guide from Experience*. Thousand Oaks: Sage.
- Wilmet, M. (2010). *Grammaire critique du français*. Bruxelles: Duculot (De Boeck).
- Winnicott, D. (1969). *De la pédiatrie à la psychanalyse*. Paris: Payot.
- Wittgenstein, L. (2004). *Recherches Philosophiques*. Paris: Gallimard.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel* (éd. Action et savoir). Paris: L'Harmattan.

- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research. Design and Methods* (éd. Fourth Edition, Applied social research methods series, Vol. 5). London: Sage Publications.
- Zeitler, A. (2001). Une conception située de l'alternance: se construire dans plusieurs monde. *Action et identité*, pp. 95-108.

Résumé

Cette recherche porte sur le processus de transformation *des cadres de l'expérience* (Goffman, 1991) issue des pratiques participatives en situation de travail et ses effets sur l'apprentissage du métier de formateur des professionnels de santé. Les *pratiques participatives* des professionnels sont mises en objet par le choix d'une focale inscrite dans le courant de la microsociologie. L'observation des situations de travail s'est déroulée sur quatre années, par l'enregistrement de situations de travail *in situ* effectuées par les formateurs eux-mêmes, suivi d'entretiens de groupe et d'entretiens individuels semi-directifs. Nos référents théoriques sont issus du champ de l'apprentissage en situation de travail avec la notion de *pratiques participatives* (Billett, 2016), de la théorie des communautés de pratique (Wenger, 2005) et l'analyse des interactions avec les travaux de Goffman sur les rites de l'interaction (1974) et les cadres de l'expérience (1991). Notre hypothèse centrale consiste à penser que l'apprentissage du métier de formateur par le biais des pratiques participatives des acteurs en situation de travail suppose des processus de transformation des *cadres de l'expérience*. Les résultats montrent qu'un processus que nous nommons *dynamique des cadres enchâssés* produit une modification des positionnements professionnels des acteurs. La perception de leur environnement d'apprentissage change et leurs pratiques professionnelles se transforment.

Mots-clés : Interactions, cadres de l'expérience, pratiques participatives en situation de travail, formateurs des professionnels de santé, communautés de pratique, microsociologie, dynamiques des cadres enchâssés

Abstract

This research focuses on the process of transforming *the frameworks of experience* (Goffman, 1991) resulting from participatory practices in work situations and its effects on learning the profession of trainer of health professionals. The *participative practices* of these professionals will be the research subject through the choice of a focal point inscribed in the current of microsociology. The observation of the work situations was done lengthwise (considerer a changer longitudinally) over four years, by the recording of *in situ* work situations carried out by the trainers themselves, followed by group interviews, including a self-confrontation dimension and semi-structured individual interviews. Our theoretical references are originating from the field of workplace learning, including the notion of *participative practices* (Billett, 2016), situated learning with the theory of communities of practice (Wenger, 2005), the analysis of interactions with Goffman's work on the rites of interaction (1974) as well as the frame analysis (1991). Our central hypothesis consists in thinking that learning the profession of trainer through the participative practices of the actors in the work situation entails processes of transformation of the frameworks of the experience. The results show that a process, which we named *dynamic enshrined frames*, produces a modification of the professional positioning of the actors. The perception of their learning environment is changing and so are their professional practices.

Keywords: Interactions, frame analys, workplace participatory practices, trainers of health professionals, communities of practice, microsociology, dynamic enshrined frames