



**HAL**  
open science

# La collaboration au coeur d'une évaluation de dispositif de formation. Le cas d'une recherche-intervention multipartenariale

Lucie Aussel

► **To cite this version:**

Lucie Aussel. La collaboration au coeur d'une évaluation de dispositif de formation. Le cas d'une recherche-intervention multipartenariale. Revue Phronesis, 2018, 7 (1), pp.45-58. 10.7202/1044254ar . hal-02506843

**HAL Id: hal-02506843**

**<https://univ-tlse2.hal.science/hal-02506843>**

Submitted on 12 Mar 2020

**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.

# La collaboration au cœur d'une évaluation de dispositif de formation

## Le cas d'une recherche-intervention multipartenariale

Lucie Aussel, maîtresse de conférences  
UMR EFTS, Université de Toulouse  
[lucie.aussel@univ-tlse2.fr](mailto:lucie.aussel@univ-tlse2.fr)

### Introduction

Cette contribution propose d'analyser une recherche collaborative produite dans un contexte spécifique : celui d'un laboratoire commun porté par une équipe en sciences humaines et sociales<sup>1</sup> (SHS). C'est dans le cadre d'un appel à projets lancé par l'Agence Nationale de la Recherche (ANR) que s'est créé le Laboratoire Commun (LabCom) RiMeC (réinventer le média congrès). Cet appel lancé en 2013 visait à associer un organisme de recherche et une entreprise, celle-ci cofinçant avec l'ANR le projet pour une durée de trois ans. L'objectif de ce partenariat était de « faire en sorte que le monde de la recherche académique se rapproche des entreprises » (convention). Ainsi, RiMeC permet la collaboration d'une PME (petite et moyenne entreprise) organisatrice de congrès et d'une équipe de recherche pluridisciplinaire en SHS. Cette équipe, formée de chercheurs en arts, intermédialité, sciences de l'information et de la communication et sciences de l'éducation, est soutenue par un ingénieur d'étude. Le LabCom poursuit une double visée : développer des connaissances propres à chaque champ scientifique et accompagner ou impulser (selon la posture adoptée par les chercheurs) des innovations dans le domaine du congrès. Ainsi, ce projet s'inscrit dans des problématiques convergentes entre les sphères académiques et sociales, nées de besoins exprimés par l'entreprise et d'intérêts scientifiques à y répondre. Cette recherche, est ainsi associée à une PME spécialisée dans la mise en place de congrès, à quatre-vingt-dix pourcent médicaux (30 à 40 par an dans différents pays). Le cœur de leur métier consiste donc à co-construire avec des sociétés savantes des événements rassemblant une communauté professionnelle spécifique autour d'une thématique précise. Chaque année, le principal événement est, pour l'entreprise, le congrès de cardiologie interventionnelle, qui réunit, trois jours durant, environ 12000 personnes.

C'est précisément ce contexte qui sera au cœur de l'article, nous y présentons une partie des résultats de l'évaluation d'un dispositif expérimental de formation d'un congrès de cardiologie interventionnelle qui s'intéresse précisément au(x) processus collaboratif(s). Ici, c'est donc une démarche de recherche-intervention que nous investiguons au cœur de la mise en œuvre d'un dispositif innovant de formation. Il est question de s'intéresser aux modalités d'une collaboration spécifique qui résulte d'une hétérogénéité d'acteurs. Hétérogénéité à la fois de l'équipe de recherche<sup>2</sup> et des équipes de praticiens<sup>3</sup>. Quelles sont les modalités de fonctionnement de ces acteurs multiples et pluriels ?

Après avoir présenté la problématique et la démarche de recherche, le cadre théorique sur l'évaluation des dispositifs de formation sera explicité. La méthode de recherche centrée sur l'analyse des traces écrites de la collaboration sera exposée en troisième partie, puis les résultats organisés en fonction des types d'écrits (notes d'observation, documents coproduits, courriels) mis au jour. Enfin une synthèse conclusive clôturera cet article.

---

<sup>1</sup> Unique au moment où nous écrivons ces lignes dans les SHS alors que courant dans d'autres disciplines.

<sup>2</sup> Différentes disciplines et projets de recherche sur un même objet.

<sup>3</sup> Spécialistes de l'organisation du congrès, consultants en charge des sessions innovantes du congrès, praticiens-membres du conseil scientifique du congrès, praticiens-formateurs au sein du congrès.

## 1 La recherche-intervention pour impulser et accompagner le développement d'un dispositif innovant de formation

La recherche-intervention (R-I) est une démarche théorisée (Broussal, Ponté, & Bedin, 2015 ; Marcel, 2015) dont la spécificité est de penser la production scientifique à travers une intervention (Bedin, 2013) conduite par des chercheurs-intervenants. Elle est initiée à la suite de demande « adressée à » ou « suscitée par » une équipe de recherche et s'inscrit dans des préoccupations sociales ou professionnelles. Ainsi, elle se définit comme : « une démarche en lien avec une demande sociale, formalisée à des degrés divers (pouvant aller jusqu'à la commande) » (Marcel, *op. cit.*, p. 2). La R-I repose sur une « interdépendance fondatrice de la recherche et de l'intervention, interdépendance qui n'exclut pas, simultanément, l'autonomie relative de chacune des deux sphères » (*ibid.*). Ainsi, la R-I poursuit deux visées celle de produire des savoirs et celle de participer à la transformation des pratiques étudiées. Ces visées reposent sur deux principes fondateurs, celui de la collaboration et de la participation des acteurs.

Le LabCom a pris en charge plusieurs demandes, nous choisissons de revenir sur un cas en particulier dans cette contribution. Il concerne la mise en place et l'évaluation d'un dispositif innovant de formation au sein d'un congrès de cardiologie interventionnelle. Cette demande a été portée par un groupe d'acteurs puis médiatisée par la direction (processus ascendant). Les acteurs, moteurs de la demande, sont associés à l'entreprise, ils sont consultants, ils participent à la production de sessions innovantes au sein du congrès. Les sessions classiques qui composent majoritairement le congrès sont basées sur un mode de transmission ; celui dans lequel l'enseignant sait et l'apprenant reçoit le savoir (conception magistrale). Les sessions innovantes, elles, correspondent à un mode centré sur l'apprentissage qui considère le sujet apprenant capable d'entrer dans une démarche d'apprentissage et sachant ce qu'il veut apprendre (Blais, Gauchet, & Ottavi, 2014). D'un point de vue organisationnel, ces sessions sont remarquables par le fonctionnement de l'équipe qui leur est spécifiquement dédiée (acteurs moteurs de la demande). Réunie par un professeur de cardiologie à la retraite, figure emblématique à l'origine du congrès<sup>4</sup>, associé à l'entreprise (consultant). Celui-ci est responsable des solutions éducatives et a mobilisé avec la coordinatrice des solutions éducatives ; des cardiologues afin de fonder un groupe de recherche en vue de développer des solutions éducatives. Ensemble, ils travaillent à l'élaboration de nouveaux formats de formation pour les congrès de cardiologie interventionnelle. Il est important pour ce professeur de permettre au sein de ces sessions le passage du rôle de formateur à celui « d'apprenants » (Mohib, 2011, p. 58) davantage « actifs dans la professionnalité des apprenants ». Ce passage est rendu possible par la formation qu'ils ont créée et qu'ils proposent aux cardiologues qui intègrent cette équipe. Les responsables de l'équipe (le professeur à la retraite et la coordinatrice) sélectionnent les cardiologues-apprenants en fonction du sujet de la session, puis, ils construisent collectivement le contenu (sujet, outils pédagogiques, rôle de chacun au sein de la session<sup>5</sup>) et définissent l'agencement de l'espace (choix du lieu en fonction du nombre de participants<sup>6</sup> et du mobilier)<sup>7</sup>. L'objectif de cette équipe est donc de repenser la relation formateur/apprenant et de créer des situations pédagogiques actives centrées sur l'étude de cas réels, l'apprentissage collaboratif ou l'apprentissage par problème. Dans ce fonctionnement, nous pouvons repérer une permanence du changement car celui-ci est structuré, organisé par une équipe pour laquelle développer des

---

<sup>4</sup> Il participe avec le directeur général de l'entreprise à sa création à la fin des années 80.

<sup>5</sup> En général les sessions sont menées par plusieurs cardiologues-apprenants.

<sup>6</sup> Peut varier de 30 à 150 personnes en fonction des objectifs poursuivis par les sessions.

<sup>7</sup> Enfin, après la phase de mise en œuvre une dernière étape d'évaluation permet de faire le bilan et de tirer des enseignements.

sessions innovantes est une habitude. Ainsi, l'entreprise donne les moyens et le temps aux innovations de se développer (de réussir ou d'échouer).

Par le biais du LabCom cette équipe de consultants appuyée et relayée par la direction a souhaité construire et évaluer un dispositif innovant de formation. Ainsi, deux chercheurs se sont saisis particulièrement de cette demande :

- par la construction d'un dispositif innovant pensé à partir des apports théoriques de l'intermédialité entendue comme ce qui met en relation différents médias définis comme « dispositifs sensibles et milieux dans lequel les échanges ont lieu articulant quatre dimensions : durée, espace, support médiatique et individus. » (Besson, 2014, p. 4)
- par l'évaluation de ce dispositif innovant de formation pensée comme le moyen de son accompagnement.

Cette demande est institutionnelle et vise l'aide à la décision. Elle a pris la forme d'une commande à travers la formalisation d'attentes et de livrables spécifiques : produire un dispositif à tester dans l'édition 2015 du congrès et remettre deux rapports de recherche en juillet de la même année soutenue par une restitution orale aux différents partenaires (décideurs de l'entreprise, équipe des solutions éducatives, responsables scientifiques du congrès). Ce dernier point nous semble fondamental dans cette recherche, car la collaboration au sein du LabCom RiMeC est plurielle. Si le partenariat est entendu au sens de Mérini (2001) ne se situant pas : « dans le projet ni dans le dogme mais authentiquement dans l'action, dans une action commune et négociée (qui n'a rien à voir avec la délégation et ou la sous-traitance) », nous pouvons avancer que certains partenaires de nos partenaires sont devenus nos partenaires. Ainsi, les acteurs avec lesquels un travail collaboratif a été entrepris sont en effet :

- des membres de l'entreprise (équipe de direction et équipes opérationnelles dédiée à ce congrès) ;
- l'équipe de consultants mentionnée *supra* (ingénierie de formation) ;
- des clients de l'entreprise (directeurs et membres du conseil scientifique du congrès) ;
- des membres de l'équipe pédagogique propre au dispositif expérimental de formation (cardiologues).

Il est donc important à travers l'appellation de ce partenariat « université-entreprise » de percevoir la complexité du mode de collaboration mis en place.

INSERER Tableau 1, Synthèse des acteurs engagés dans la recherche-intervention

Acteurs		Objectifs	Enjeux
Direction entreprise		Tester un nouveau type de session	Compétitivité (vis-à-vis des autres congrès)
Client de l'entreprise (responsables scientifique du congrès)		Répondre aux attentes/besoins de formation des participants	Pédagogique
Consultants en ingénierie de formation			
Acteurs du	Coordinateur	Tester un nouveau mode de formation	

dispositif	Facilitateurs <sup>8</sup>		
Chercheurs du LabCom	Chercheur-initiateur	Par un agencement intermédial permettre aux acteurs un mode d'échange capable de couvrir l'ensemble des besoins	Heuristique et praxéologique
	Chercheur-évaluateur	Accompagner le développement du dispositif innovant de formation et des acteurs par l'évaluation du dispositif.	

## 2 Les processus collaboratifs au cœur de l'évaluation d'un dispositif de formation

A partir de la littérature scientifique (Agamben, 2007; Albero, 2010; Astier, 2012; Audran, 2007, 2010; Aussel, 2013 ; Barrère, 2013 ; Deleuze, 1988 ; Foucault, 1975 ; Raffnsøe, 2008) il est possible de dire qu'un dispositif est un agencement qui organise des espaces et des objets et des moyens humains en vue de satisfaire une intention (souvent une volonté de changer pour améliorer dans le cas des dispositifs de formation). Dans un travail précédent (Aussel, 2013, 2017) deux processus ont été mis au jour décrivant le fonctionnement type des dispositifs. Le premier appelé fondamental correspond à l'ensemble des éléments (intentions, expériences, effets) structurant le fonctionnement d'un dispositif. Afin de s'intéresser aux processus collaboratifs au sein d'un dispositif innovant de formation, une attention va être portée au second processus, dit « organisationnel ». Il permet de penser les dispositifs du point de vue des étapes et du rôle des acteurs qui y sont à l'œuvre. Ainsi, il n'est pas possible de présenter une structure, trop rigide ou figée, mais de penser quelques jalons, des scénarii, qui constituent les dispositifs. En effet, il n'existe pas deux dispositifs identiques ; ils varient en fonctions des acteurs qui l'impulsent, le créent, le mettent en œuvre, participent à sa diffusion et l'habitent. Ces acteurs peuvent être tout à fait différents en fonction de ces phases ou jouer plusieurs rôles. On peut distinguer néanmoins quelques figures-types d'acteurs au cœur des dispositifs. Il s'agit des individus à l'origine de l'intention initiale (initiateurs) ; ceux prenant en charge<sup>9</sup> l'intention de départ (commanditaires, pouvant être initiateurs mais pas nécessairement) ; ceux assurant sa mise en œuvre (administrateurs) ; ceux participants à la mise en place sans toutefois l'avoir conçue (partenaires) ; ceux « vivant » c'est-à-dire expérimentant le dispositif (pour qui il a été créé : destinataires). Il est possible de dégager également des phases, c'est-à-dire des étapes repérables dans l'analyse des dispositifs. Pour les besoins de cette présentation nous les dissociions mais en situation réelle elles peuvent se chevaucher. Ainsi, un premier temps, celui de la conceptualisation correspond à la phase de création qui permet la recherche et la mise en œuvre des moyens nécessaires à son déroulement. Un second temps, celui de la réalisation intègre les phases de préparation et de diffusion qui incluent respectivement les moyens, humains et matériels, mobilisés dans son agencement. La phase d'expérimentation est l'aboutissement du dispositif dans sa réalisation, dirigé vers les destinataires. La description de ces étapes constitutives de ce processus est essentielle pour accéder à la singularité d'un dispositif.

### 2.1 Du cadre théorique de l'évaluation d'un dispositif de formation ...

L'évaluation pensée pour appréhender ce type d'organisation de la formation se situe dans une approche en tension entre le modèle d'évaluation centré sur les produits et le modèle écologique. En effet, l'évaluation de dispositif telle que nous la développons s'attache à mettre au jour les effets du dispositif au regard de phénomènes explicatifs, du point de vue

<sup>8</sup> C'est le nom donné aux formateurs au sein des sessions innovantes de ce congrès, cela renvoie à la figure « d'apprenant » dont nous parlions plus haut.

<sup>9</sup> Ils possèdent les capacités de mobiliser les moyens humains, matériels et financiers pour permettre au dispositif de se mettre en place.

des acteurs (de la préparation jusqu'à l'expérimentation). Ainsi deux orientations sont poursuivies : apporter des éléments permettant d'objectiver les résultats du dispositif (comparaison référé-référent, Hadji, 1989) et d'expliquer ces résultats au regard du vécu des acteurs (triangulation référé, référent et référence, Lecoq, 1997). La première orientation, « objectiver », est une demande souvent portée par les commanditaires ; elle permet de présenter un instantané d'une situation. L'objectif est de construire quantitativement des informations reflétant une situation observée. La seconde orientation, « expliquer », vient compléter la première ; elle permet de l'interpréter par une connaissance fine du fonctionnement du dispositif de formation (référence).

Comme nous l'avons mentionné *supra* nous nous intéressons particulièrement aux processus de collaboration que l'évaluation cherche à mettre au jour. Il s'agit d'un des niveaux de la seconde orientation présentée ci-dessus. L'objectif est de connaître dans le travail entre différents partenaires ce qui facilite, freine, ou empêche la collaboration. Cette perspective permet d'apporter des explications aux effets du dispositif (complémentarité des orientations de l'évaluation).

Ainsi, nous cherchons à connaître la nature de la collaboration entre les partenaires de l'évaluation étant entendus comme les individus concernés par l'évaluation. Collaborer est compris comme le fait d'« avoir un objectif de produire ensemble » au sens de Bréda & Chenevez (2011). Dans le cas d'une évaluation de dispositif de formation, il peut s'agir, par exemple, aussi bien des commanditaires, des administrateurs que des destinataires. En effet, l'ensemble de ces acteurs sera amené à participer à l'évaluation. Ces acteurs sont appelés détenteurs d'enjeux par Hurteau (2008).

## 2.2 ... à la définition l'objet de l'évaluation

Le dispositif évalué peut être qualifié à la croisée entre une « situation pré-expérimentale » et une « situation quasi-expérimentale » à la manière de Mialaret (*op. cit.*, p. 105 ; 106) qu'il définit pour la première comme « celle dans [la]quelle le chercheur introduit au sein de la situation d'éducation une action définie dont il veut apprécier les effets. Le groupe lui est imposé ; son action est celle qu'il choisit et qu'il exerce » ; la seconde situation correspond à celle pour laquelle un groupe d'enseignants utilisent la même méthode en comparaison d'un autre groupe qui utilise une méthode différente.

Ainsi, nous avançons le fait que le dispositif étudié est entre ces deux situations du fait de la posture du chercheur (différent de nous) qui a transformé les habitudes en introduisant certaines variables, mais n'a cependant pas eu la maîtrise d'autres facteurs tels les contenus et le public. Le protocole expérimental particulier que nous évaluons a donc été établi par un chercheur, membre de notre équipe, qui en a assuré les bases ; décrivant le découpage du temps et le recours aux différents supports médiatiques à partir d'une perspective intermédiaire. Le coordinateur de l'équipe<sup>10</sup> des cardiologues, en relation avec ceux-ci, a pour sa part défini le contenu, l'un des co-directeurs scientifiques du congrès a participé quant à lui à la définition du contenu ainsi qu'au nombre de sessions à réaliser.

Ainsi, ce dispositif a été nommé par les équipes de façon informelle « dispositif en trois temps » car il se compose d'une pré-session, d'une série de communications et d'une post-session. Ici, l'apport se situe dans les temps encadrant les communications visant à faire entrer les « bruits du couloir »<sup>11</sup> à l'intérieur même d'une session.

La pré-session, à partir d'un sujet préalablement choisi et préparé par l'équipe à l'avance

---

<sup>10</sup> Cardiologue lui-même.

<sup>11</sup> Expression utilisée par le coordinateur de l'équipe des cardiologues.

donne la possibilité aux participants de poser des questions sur la pratique professionnelle du sujet traité. Les facilitateurs recensent les besoins dans le but de les intégrer à leurs communications (étape suivante). Ces échanges se font dans un espace dédiée avec un aménagement spécifique (mange debout, *paper board*, café, petits biscuits). Les séries de communications qui suivent se font dans une salle attenante (qui ne nécessite pas de sortir de la précédente) reprennent les codes classiques du congrès en ce qui concerne l'aménagement en intégrant les éléments de contenu recensés dans la partie précédente. La post-session se fait dans le premier espace, c'est un moment d'échange intégrant la possibilité de questions et/ou de commentaires qui habituellement n'étaient pas pris en compte.

### 3 Méthodologie de l'analyse de la collaboration au cœur de l'évaluation

Comme cela vient d'être mentionné, il s'agit de présenter ici un zoom sur une partie de l'évaluation. Ainsi, il s'agit de montrer les mécanismes d'une analyse participant de la construction du jugement évaluatif. Nous ne rendons pas compte du processus complet de l'évaluation de dispositif de formation. Nous détaillerons donc à la fois la nature des données recueillies ainsi que l'analyse produite. Dans un dernier point la posture d'évaluation qui a été la notre au sein de cette recherche-intervention sera développée.

#### 3.1 Les traces écrites de la collaboration comme corpus

Cette partie de l'évaluation doit permettre de connaître pour expliquer. Il s'agit de s'intéresser à deux processus particuliers de la mise en œuvre d'un dispositif : le processus de création et celui de mise en œuvre.

L'expérimentation appelée « dispositif en trois temps » ou « session en trois temps » par les acteurs du projet a fait l'objet de nombreux échanges entre les différents partenaires. Nous avons retenu trois types de documents écrits représentant ce travail collaboratif<sup>12</sup> :

- les notes les notes d'observations prises durant les réunions ou conférences téléphoniques qui ont jalonnées le projet ;
- les courriels entre les différentes parties prenantes de cette expérimentation ;
- les documents produits par soit l'équipe du LabCom soit les partenaires ou co-produits par l'ensemble de ces acteurs.

Tableau 2, nature et quantité de documents composant les 3 corpus

Nature du document	N
Notes d'observation	8
Documents produits et coproduits	5
Courriels	37

#### 3.2 Analyse statistique des données textuelles

Ces données ont été analysées avec le logiciel libre Iramuteq<sup>13</sup> utilisant la méthode Alceste<sup>14</sup>. Cette méthode à partir de textes préparé, nous y reviendrons, fonctionne ainsi :

« l'organisation des données dans un espace multidimensionnel qui découle de ces analyses serait en quelque sorte l'expression de l'organisation cognitive des éléments du champ représentationnel. [...] Les sujets ne partageraient pas (ou pas seulement) un

<sup>12</sup> « Collaborer c'est avoir un objectif de produire ensemble » Florence Durant-Tornare, citées par Bréda & Chenevez (2011).

<sup>13</sup> Iramuteq est un logiciel libre écrit par Ratinaud (2009), l'acronyme signifie « Interface de R pour les Analyses MULTidimensionnelles de TEXTes et de Questionnaires ».

<sup>14</sup> Alceste est l'acronyme pour « Analyse des Lexèmes Co-occurents dans les Énoncés Simples d'un Texte ».

référentiel catégoriel commun, mais (également) des fonctions de traitement de l'information impliquant différents critères de découpage, d'ordonnement et d'orientation des éléments du champ » (Doise, & al., 1992, pp. 57-58).

Selon Netto (2011, p. 166) Alceste recoupe un double objectif celui de « déterminer comment les éléments d'un corpus s'organisent, mais aussi de découvrir l'information essentielle qu'il contient ». Cette méthode permet donc d'organiser et d'analyser un discours. Pour Delavigne (2003) « les logiciels d'analyse statistique partent des mots et, en recherchant leurs cooccurrents, forment des classes. Ils procèdent ainsi à une classification hiérarchique ascendante. Inversant la démarche, Alceste utilise une méthode de classification originale, une méthode de classification hiérarchique descendante ». Ainsi, cette méthode est fondée sur une analyse statistique distributionnelle qui fonctionne indépendamment du sens (*ibid.*). « Alceste classe les phrases [appelées uc : unités de contexte] en fonction de la distribution du vocabulaire présent dans ces unités de contexte. Le logiciel repère le vocabulaire dans les différentes unités de contexte et les met en relation. »

Une préparation fine des textes est nécessaire (Cf. annexe) afin de rendre opérationnelle l'analyse automatisée. Les trois types de documents que nous avons listé *supra* ne constituent pas un seul corpus mais trois. En effet, ils doivent respecter un principe d'homogénéité (traiter d'un même sujet) et comporter une seule langue. Les notes d'observation ; courriels, et documents produits ont été dissociés ayant tous trois des statuts et des fonctions différentes. Trois analyses seront donc proposées. À partir de ces corpus, chaque texte (uci : unité de texte initiale) a été formaté (Loubère & Ratinaud, 2013). Ils sont introduits par des variables illustratives qui donnent les caractéristiques de chacun.

```
**** *type_reu *date_24-10-14 *p1_jm *p2_bp *p3_rb *p4_la *p5_sm
```

**Extrait 1, codage corpus « notes d'observation »**

Dans l'exemple ci-dessus, les quatre étoiles indiquent un changement d'uci : c'est un nouveau texte<sup>15</sup>. Ensuite, des variables illustratives, reconnaissables à l'astérisque qui les précèdent, permettent de reconnaître et discriminer les documents. Nous pouvons lire dans l'exemple ci-dessus qu'il s'agit de notes prises lors d'une réunion (\*type\_reu) qui a eu lieu le 24 octobre 2014 (\*date\_24-10-14) en présence des cinq acteurs identifiables par leurs initiales. Ensuite, d'autres variables illustratives, des thématiques (\*-) introduisent l'uci, elles sont semblables pour chaque document.

De même, il est important de garder une homogénéité dans le discours, dans les courriels, les acteurs ont eu différentes façons de se nommer les uns, les autres. Un travail d'harmonisation a donc été fait pour tout le corpus, puisque la façon dont les acteurs s'adresse entre eux ne fait pas partie de notre analyse.

Une fois les trois corpus formatés et enregistrés dans le format texte brut, ils étaient prêts à passer (indépendamment) dans le logiciel Iramuteq utilisant la méthode Alceste pour une CHD (classification hiérarchique descendante). Ainsi, des regroupements sémantiques ont été construits sous la forme de classes de discours, « ces classes terminales sont rassemblées dans un dendrogramme, qui permet de visualiser les découpages successifs que le logiciel Iramuteq a générés sur les uce<sup>16</sup> analysées. » (Netto, *ibid.*, p. 168). L'analyse peut commencer.

<sup>15</sup> Il pourrait tout aussi bien s'agir d'un article, poème, entretien, etc.

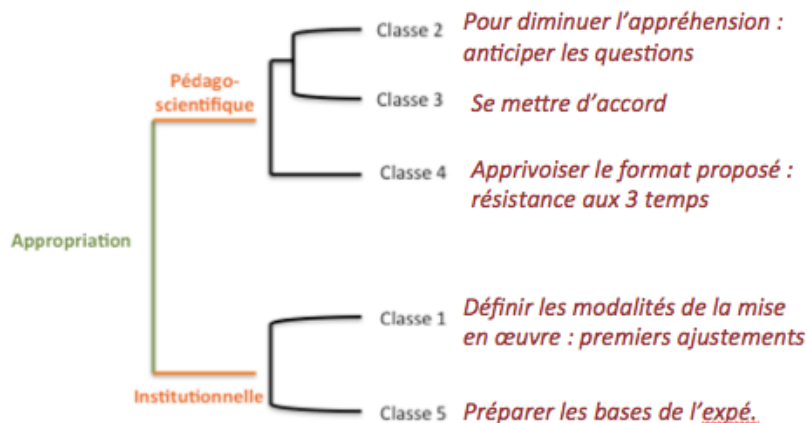
<sup>16</sup> Les uce sont des unités de texte élémentaires et correspondent à des tronçons de textes, quelques lignes.



## 4 Rendre compte des processus collaboratif par l'évaluation : analyse et interprétation des données

### 4.1 Construire les fondations de la collaboration (notes d'observation)

La classification hiérarchique descendante (CHD) a permis de mettre au jour cinq classes. La lecture et l'analyse des données permettent d'interpréter cette répartition à partir d'un thème qui traverse l'ensemble des notes et qui permet ce classement en cinq discours. Il s'agit de l'appropriation de l'expérimentation. En effet, les notes d'observation ont été prises lors de moments de rencontre entre présentiel (réunion) et distance (conférence téléphonique) durant lesquels l'équipe conceptrice (LabCom RiMec) a cherché à passer le relais aux autres équipes du projet. L'analyse de ce corpus permet de mettre en évidence d'une part une appropriation institutionnelle (classes 1 et 5) qui se situe à la fin de l'année 2014 et une appropriation pédago-scientifique (classes 2, 3 et 4) au cours de l'année 2015.



INSERER Figure 1, dendrogramme des classes du corpus « notes d'observation »

- Classe 5 : préparer les bases de l'expérimentation

Cette classe de discours met en avant des termes organisationnels qui pointent des éléments correspondent aux prémices de l'expérimentation. Les écrits qui entrent en compte dans cette classe sont datés de juin et de mai 2014, cela correspond au temps d'analyse des besoins de l'entreprise, à travers ses partenaires, réalisée par les chercheurs.

- Classe 1 : définir les modalités de la mise en œuvre, les premiers ajustements

Cette classe présente l'affinement des contours de l'expérimentation qui pourra être répliquée trois fois et comparée à une session classique. A ce stade de son développement elle suscite l'enthousiasme mais laisse entrevoir le premier ajustement autour du choix du lieu et des moyens alloués à sa préparation.

- Classe 3 : se mettre d'accord sur les thèmes et les titres des sessions

Nous faisons un saut dans le temps et quittons 2014 pour le printemps 2015, cette catégorie de discours se focalise sur la première conférence téléphonique et l'enjeu de la formulation du titre des sessions. Un point de tension sur le choix du thème et des termes apparaît.

- Classe 4 : apprivoiser le format, une résistance aux trois temps

Cette classe se centre sur la seconde conférence téléphonique qui réunit pour la première fois une équipe un peu étoffée de cardiologues à qui le coordinateur et le chercheur-initiateur vont présenter le projet d'expérimentation. Cette réunion va être fondamentale pour la poursuite du projet car elle permet de soulever des questions et parfois des inquiétudes afin de les discuter et de les dépasser. Une critique du découpage en trois temps est amorcée. La crainte s'ancre à la fois dans le fait que ce qui est proposé est nouveau (il n'y a aucun repère) et innovant (qui implique de nouvelles façons de faire dans l'animation et dans la relation avec les participants). C'est au cours des échanges, que les craintes ont pu s'estomper.

- Classe 2 : pour diminuer l'appréhension, anticipation des questions

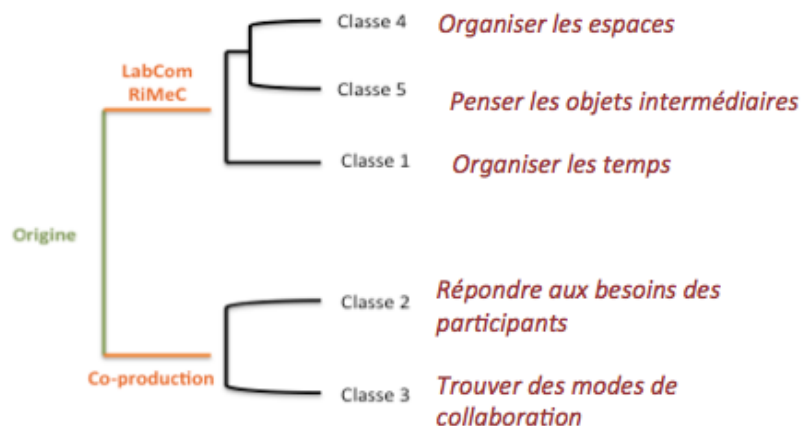
Un autre point de tension entre l'équipe pédaogo-scientifique et l'équipe porteuse du projet aura été la souplesse du dispositif qui prévoit une session sur mesure, répondant aux besoins des participants. Ce qui est apparu inquiétant pour les facilitateurs a été l'aspect imprévisible. Voici le type de questions qui ont été soulevées : que vont-ils poser comme question ? Vais-je savoir y répondre ? Cette marge de manœuvre pensée comme un moyen de coller au mieux aux (supposées) attentes des cardiologues-participants a, un moment, désarçonnée les facilitateurs. Deux stratégies différentes ont été mise en place, le consultant a tout d'abord cherché à rassurer son équipe, rappelant les expériences passées qui pouvaient faire office d'exemple pour diminuer leurs craintes puis le coordinateur soutenu par le chercheur-initiateur se sont appuyés sur les fondements du dispositif pour expliciter comment prendre en charge les questions, comment les traiter et quel serait l'appui logistique disponible dont ils disposeraient sur place.

On peut dire pour terminer cette partie sur les notes de recherche que deux types d'appropriation ont été mises au jour, la première institutionnelle a été plus facile à obtenir tandis que la seconde pédaogo-scientifique, même si elle n'a pas fait l'objet de difficultés, a nécessité un temps plus fin d'explicitation et de discussion. C'est pour cela que nous parlons d'ajustement dans le premier cas et de négociation, de résistance dans le second.

#### 4.2 Agencer le dispositif (les documents produits et coproduits)

L'analyse propose cinq classes de discours qui se divisent en fonction des auteurs des documents et présente des champs lexicaux tout à fait spécifiques. Ainsi les classes 4, 5 et 1 correspondent à des documents produits par le LabCom RiMeC pour les partenaires et les classes 2 et 3 représentent des documents co-construits par le LabCom et au moins un autre de ses partenaires.

INSERER Figure 2, dendrogramme des classes du corpus « documents produits et co-produits »



- Classe 4 : organiser l'espace de la session

Il s'agit en réalité d'un document produit pour la réunion durant laquelle l'équipe du LabCom a rencontré l'équipe technique chargée de penser l'organisation spatiale et matérielle de l'ensemble du congrès.

- Classe 5 : penser des objets intermédiaires au sein de l'expérimentation

Cette classe fait ressortir des éléments de vocabulaire qui ont été employés par le chercheur-initiateur dans la présentation de l'expérimentation mais elle ne correspond pas spécifiquement à un document en particulier. Les termes qui ressortent sont : « tablette » ; « papier » ; « feuille » ; « micro » ; « café » ; « écran » ; « intermédiaire ». La volonté du chercheur de travailler les objets intermédiaires en les présentant afin qu'ils puissent être introduits dans la session expérimentale transparaît.

- Classe 1 : penser les temps des sessions

La dernière classe correspondant aux documents produits par le LabCom est axée sur la définition de l'expérimentation. Elle correspond à une fiche dispositif destinée à être diffusée pour faire connaître et comprendre la session. L'accent est mis sur les temps de la session, les termes importants de la classe sont « pré-session » ; « post-session » ; « forme » ; « moment » ; « expérience » ; « communication ».

- Classe 2 : répondre aux besoins des participants

On trouve dans cette classe de discours des éléments relatifs à la définition d'objectifs communs. Elle émane des documents co-construits, on se situe au niveau fondamental de l'expérimentation, ce qu'elle vise, son essence ; partagée entre tous.

- Classes 3 : Trouver des modes de collaboration

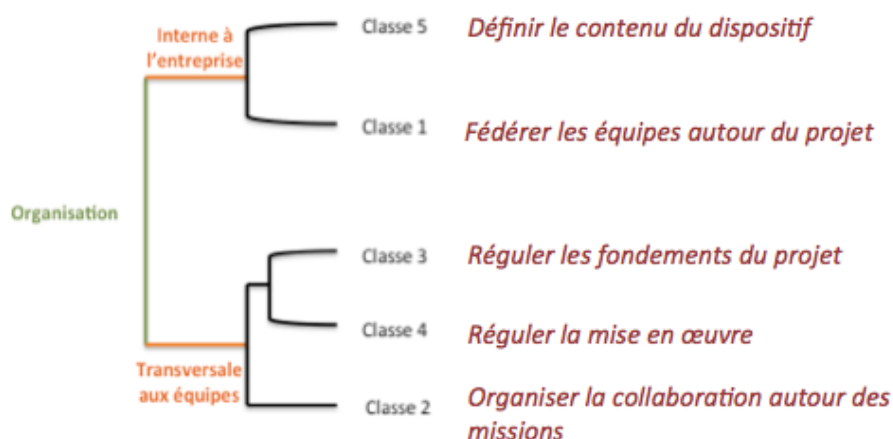
La dernière classe de ce corpus rassemble des éléments en lien avec des modes de travail collectif. En effet, cette classe aborde la coordination du projet et fait référence à des éléments de coordination ; de planification, étape prospective donc entraînant le faire ensemble.

### **4.3 Coopérer plus que collaborer (les courriels)**

L'analyse permet de mettre en évidence cinq classes de discours en fonction du contenu (vocabulaire) des messages ainsi que des variables illustratives (auteurs/ destinataires/ dates).

On constate que pour l'ensemble des classes il ressort des termes propres à l'organisation. Ce moyen de communication ayant été un vecteur de stabilisation des décisions, de propositions et de prise de rendez-vous pour aller plus loin ou pour rencontrer par d'autres moyens (réunions, conférences téléphoniques) de nouveaux partenaires du projet (coordinateur scientifique et pédagogique des sessions, équipe des cardiologues ; équipe technique, etc.). On remarque tout d'abord la scission en deux du corpus (classes 5 et 1 versus classes 3, 4 et 2) que la lecture des profils permet d'interpréter. Il est possible de constater que les messages des classes 5 et 1 correspondent à une organisation interne à l'entreprise et ses partenaires ; il s'agit plutôt de courriels envoyés au début de l'année 2015 (essentiellement en janvier, un courriel date d'avril). Les trois classes restantes correspondent à une organisation transversale aux différentes équipes LabCom comprises.

INSERER Figure 3, dendrogramme des classes du corpus « courriels »



- Classe 1 : fédérer les équipes autour du projet

Cette classe contient des messages plutôt à l'initiative du consultant qui fait figure de pivot ou de relais dans ce projet puisqu'il est, et a été membre de toutes les équipes. Cette classe intègre la partie organisation interne de l'entreprise car même si le consultant est un membre actif du LabCom ce sont bien ces connexions passées qui lui permettent de prendre ce rôle de metteur en scène à ce moment du précis du projet<sup>17</sup>. Ici, il est question de rassembler, de discerner le rôle de chacun. De plus, une des premières missions de co-construction semble apparaître, celle du choix des facilitateurs.

- Classe 5 : définir le contenu des sessions

Cette catégorie de discours met en lien des messages qui visent à organiser le contenu scientifique et technique de l'expérimentation. Ici, c'est l'un des deux directeurs du congrès qui mobilise les acteurs avec qui, il a l'habitude de collaborer pour impulser l'organisation du travail. On se situe dans la même temporalité que pour la classe précédente et il s'agit, à un niveau plus fin, du début de l'opérationnalisation : on entre davantage dans les détails concrets de la réalisation.

- Classe 3 : réguler les fondements du projet (processus de création)

Il s'agit pour cette partie du discours, des éléments renvoyant directement aux façons de fonctionner ensemble, au lancement de l'expérimentation au stade de projet, en plein cœur de l'étape de création. En effet, il s'agit de messages dans lesquels l'équipe opérationnelle a été associée. Ainsi, ce sont les échanges après la première étape de validations qui légitime et permet le passage aux autres étapes de validation (réunion de restitution et de présentation au board).

- Classe 4 : réguler la mise en œuvre du projet (processus de mise en œuvre)

Cette classe de discours complète la précédente, d'ailleurs les deux fonctionnent ensemble, elles font partie de la même branche du dendrogramme. Elle est composée de messages dont le contenu est similaire mais qui se situe plus tard quand l'étape de création est dépassée et que celle de préparation bat son plein.

<sup>17</sup> Deux réunions importantes viennent de valider l'expérimentation, celle de restitution en novembre 2014 auprès de la direction d'Europa Organisation et celle de décembre auprès des directeurs scientifiques du congrès lance le volet opérationnel.

- Classe 2 : organiser la collaboration autour de missions

La dernière classe pour ce corpus de données rassemble des éléments textuels ayant pour point commun des questions pratiques de mise en route du projet autour de mission. Les messages concernent la production de document à diffuser à l'ensemble des équipes pour bien faire connaître et surtout comprendre les enjeux de l'expérimentation.

## 5 Discussion

### 5.1 Les points aveugles de l'analyse

### 5.2 Intégrer la démarche de R-I dans le processus d'évaluation

#### Conclusion : retour sur les enjeux et tensions

Cette analyse des traces écrites produites durant les processus de création et de préparation de ce dispositif expérimental de formation permet de connaître la collaboration d'acteurs issus de différents modes professionnels. On constate que quelque soit la catégorie de documents analysés et quelque soit le rôle des acteurs au sein du projet ou leur posture professionnelle, ils ont pu entrer dans la dynamique du travail et participer aux échanges et à la co-création du dispositif. Il faut rappeler la particularité de cette démarche qui repose sur la complémentarité de chacun. En effet, que ce soit les chercheurs, cardiologues, employés de l'entreprise (volet organisationnel et communicationnel), directeurs scientifiques du congrès ou consultants, chacun a pu trouver sa place du fait de leurs compétences spécifiques nécessaires à la mise en œuvre du dispositif. Ainsi, même si parfois des tensions et des négociations ont eu lieu, chaque acteur a su trouver une partition à jouer. Trois points nous paraissent importants dans ce contexte :

- l'enrôlement des acteurs autour de la figure charismatique du responsable des solutions éducatives (consultant) qui a réuni et rassemblé autour du projet mais aussi de sa personnalité (légitime, reconnue et appréciée aussi bien du côté de l'entreprise organisatrice du congrès que des cardiologues),
- la participation de tous sans difficulté du fait du premier point et d'une étape de traduction (Callon, 1986) de la démarche en amont par l'équipe de recherche auprès des différents cercles d'acteurs,
- la collaboration enfin, c'est-à-dire la co-construction d'idées de ressources, consentie par tous.

Cette dimension de la collaboration nous apparaît importante à prendre en compte dans le cas de recherche de cette nature. Ici la particularité de ces résultats tient au fait qu'ils ne renseignent pas sur la nature de la collaboration dans le cadre de l'évaluation mais dans celui de la mise en œuvre d'un dispositif de formation. Ils indiquent dans un contexte facilitant les éléments qui ont été favorables à la création et la mise en œuvre de ce dispositif en trois temps. Il serait intéressant de poursuivre ce type d'analyse car elles pourraient révéler des nœuds dans ces processus collaboratifs et par leur analyse permettre aux acteurs en jeu de les dépasser s'ils le souhaitent et de connaître une dimension de l'échec d'un projet.

#### Références bibliographiques

Agamben, G. (2007). *Qu'est-ce qu'un dispositif?* Paris: Payot & Rivages.

Albero, B. (2010). La formation en tant que dispositif: du terme au concept. In *La technologie de l'éducation : recherches, pratiques et perspectives* (p. 47- 59). Paris: PUF.

Astier, P. (2012). Les dispositifs, utopie éducative pour temps de crise: un point de vue sur

l'ensemble des textes. *Transformations*, (7), 17- 30.

Audran, J. (2007). Dispositifs et situations, quelles articulations ? *Questions vives*, 4(8), 12- 15.

Audran, J. (2010). *Dispositifs et situations. Contribution à l'étude anthropologique et communicationnelle des environnements d'apprentissage en ligne dans l'enseignement supérieur*. Université Paris Descartes.

Aussel, L. (2013). *Évaluer les dispositifs : le cas d'un dispositif de formation de l'enseignement supérieur agricole* (thèse de doctorat). Université de Toulouse, Toulouse.

Aussel, L. (2017). Emancipation et dispositif : analyse des voies alternatives. In J.-F. Marcel & D. Broussal (Éd.), *Emancipation et recherche en éducation* (p. 193-216). Vulaines sur Seines: Editions du croquant.

Aussel, L. (2014). Dispositif de formation expérimental : double enjeu de professionnalisation. Analyse du sentiment d'efficacité professionnelle et du sentiment de réussite des acteurs. In L. Roger (Dir.), *Mise en œuvre de la professionnalisation dans l'enseignement supérieur (alternance, e-learning, parcours)* [En ligne]

Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 2(36), 95- 116.

Bedin, V. (2013). La recherche-intervention en éducation et en formation: une nouvelle forme de conduite et d'accompagnement du changement. In V. Bedin (Éd.), *Conduite et accompagnement du changement contribution des sciences de l'éducation* (p. 87- 105). Paris: L'Harmattan.

Blais, M.-C., Gauchet, M., & Ottavi, D. (2014). *Apprendre, transmettre*. Paris: Stock.

Broussal, D., Ponté, P., & Bedin, V. (Éd.). (2015). *Recherche-Intervention et accompagnement du changement en éducation*. Paris: L'Harmattan.

Callon, M. (1986). Éléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins-pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc. *L'année sociologique*, 36, 169-208

Deleuze, G. (1988). Qu'est-ce qu'un dispositif? In *Michel Foucault. Rencontre internationale, Paris 9, 10, 11, janvier 1988* (p. 316- 325). Paris: Le Seuil.

Doise, W., Clémence, A., & Lorenzi-Cioldi, F. (1992). *Représentations sociales et analyse de données*. Grenoble: P.U.G.

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

Hadji, C. (1989). *L'évaluation, règles du jeu des intentions aux outils*. Paris: ESF Editeur.

Hurteau, M. (2008). L'implication des détenteurs d'enjeux (Skateholders) au sein de la démarche d'évaluation de programme : problème et/ou solution ? *Mesure et évaluation en éducation*, 30(3), 63- 76.

Lecoite, M. (1997). *Les enjeux de l'évaluation*. Paris Montréal: L'Harmattan.

Loubère, L., & Ratinaud, P. (2013). Documentation Iramuteq. 0.6 alpha 3. Version 01.

Marcel, J.-F. (Éd.). (2015). *La recherche-intervention par les sciences de l'éducation. Accompagner le changement*. Dijon: Educagri éditions.

Mérini, C. (2001). Le partenariat: histoire et essai de définition.

Mohib, N. (2011). Développer des compétences ou comment s'engager dans l'agir

professionnel. *Formation Emploi*, (114), 55- 71.

Raffnsøe, S. (2008). Qu'est-ce qu'un dispositif? L'analytique sociale de Michel Foucault. *Symposium (Canadian Journal of Continental Philosophy / Revue canadienne de philosophie continentale)*, 12(1), 44- 66.

Ratinaud, P. (2009). Uma evidencia experimental do conceito de representação profissional através do estudo da representação do grupo ideal. *Nuances : estudos sobre Educação*, 17(16), 135- 150.