



L'accompagnement du changement en formation

Michèle Saint-Jean, Louise Lafortune

► To cite this version:

Michèle Saint-Jean, Louise Lafortune. L'accompagnement du changement en formation. Les Dossiers des sciences de l'éducation, 31, 2014. hal-02506862

HAL Id: hal-02506862

<https://univ-tlse2.hal.science/hal-02506862>

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.



Imprimé en France



N° 31/2014



© Presses Universitaires du Mirail
Université de Toulouse-Le Mirail,
5 allées Antonio-Machado
31058 Toulouse cedex 9 - France
Tél. : 33 (0) 5 61 50 38 10
E-mail : pum@univ-tlse2.fr
ISSN : 1296-2104
ISBN : 978-2-8107-0300-5
Code Sodis : S407010
Abonnement et vente au numéro : voir page 186

Photographie de couverture : Bénédicte Deramaux
www.benedictederamaux.com

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés pour tous pays. Toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite par quelque procédé que ce soit, sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants cause, est illicite et constitue une contrefaçon (article 335-2 et suivant du code de propriété intellectuelle). Les copies ou reproductions destinées à une utilisation collective sont interdites (loi du 11 mars 1957).



Les Dossiers des Sciences de l'Éducation n° 31/2014

L'accompagnement du changement en formation

Coordonnateurs :
Michèle Saint-Jean et Louise Lafortune

Directeur de la revue :	Jacques FIJALKOW.
Secrétaire Général de rédaction :	Sébastien CHALIES.
Comité de rédaction :	Yvan ABERNOT (ENFA), Véronique BEDIN (Toulouse II), Jean-François MARCEL (ENFA), Christine MIAS (Toulouse II), Nathalie PANISSAL (Toulouse II), Alain PIASER (Toulouse II), Laurence SIMONNEAUX (ENFA), Marie-Pierre TRINQUIER (Toulouse II), Patrice VENTURINI (Toulouse II), Hélène VEYRAC (Toulouse II), Philippe VEYRUNES (Toulouse II).
Réalisation :	Christelle HERRAUD
Mise en page :	Raffut & Communication
Graphiste couverture :	Camélia TABIRZAN
Comité international de lecture :	
Margarida ALVES-MARTINS	ISPA (Portugal),
Chantal AMADE-ESCOT	Toulouse II (France),
René AMIGUES	Aix-Marseille II (France),
Louise BELAIR	Quebec Trois Rivières (Canada),
Michel BROSSARD	Bordeaux II (France),
Marc BRU	Toulouse II (France),
Dominique BUCHETON	Montpellier II (France),
Ahmed CHABCHOUB	Tunis (Tunisie),
Marcel CRAHAY	Genève (Suisse),
Pierre DASEN	Genève (Suisse),
Emilia FERREIRO	Mexico (Mexique),
Samuel JOHSUA	Aix-Marseille II (France),
Anne JORRO	Toulouse II (France),
Sabine KHAN	Bruxelles (Belgique),
Yves LENOIR	Sherbrooke (Canada),
Claude LÉVI ALVARÈS	Hiroshima (Japon),
Menga LUDKE	PUC Rio de Janeiro (Brésil),
Lucie MOTTIER	Genève (Suisse),
Annamaria PIFFERO RANGEL	UFRGS Porto Alegre (Brésil),
Jean-Yves ROCHEX	Paris VIII (France),
Gérard SENSEVY	Bretagne Occidentale (France)
Gordon WELLS	California at Santa Cruz (USA)

Sommaire

Editorial page 7

Michèle Saint-Jean, Louise Lafortune

Passage à l'écriture et écriture du passage. Accompagner le changement au travers d'un dispositif d'écriture page 13

Maela Paul

La recherche-intervention comme accompagnement du changement : Le cas d'une formation de formateurs page 33

Michèle Saint-Jean, Sofia Isus Barado, Georgina Paris Manas, Armelle Macé

Rapport au savoir et place de l'accompagnement en formation : Le cahier des charges, un outil facilitateur? page 51

Odile Thuilier, Bruno Goloubieff, Michel Vial

Appréhender l'identité professionnelle : démarches méthodologiques et implications épistémologiques. Construction d'un cadre de lecture et application dans un contexte de formation initiale d'enseignants page 65

Arnaud Dehon, Antoine Derobertmasure, Marc Demeuse

Représentations sociales de la douleur : La mise en perspective praxéologique des pratiques d'accompagnement et d'éducation à la santé page 83

Nadia Péoc'h

Du changement dans l'évaluation du travail d'équipe : validation de l'outil RUTE page 103

Cristina Torrelles, Jordi Coiduras, Xavier Carrera, Sofia Isus Barado

Accompagner le changement vers la prise en compte des émotions chez des personnes enseignantes en contexte d'insertion professionnelle page 119

Nathalie Lafranchise, Louise Lafortune, Nadia Rousseau

VARIA

Les jurys de VAE face aux candidats : quelles lectures de l'expérience ? Regard ethnographique page 143

Gilles Pinte

Violence et genre à l'école. Ethnographie des faits de violence dans un collège de province page 159

Véronique Poutrain

Résumés des articles page 173

Index des auteurs page 181



Editorial

Michèle Saint-Jean

UMR EFTS¹, Université de Toulouse, France

Louise Lafortune

Département des Sciences de l'Éducation,
Université du Québec à Trois Rivières, Canada

Accompagnement et changement: un couple à contextualiser

Nous assistons depuis quelques années à un envahissement du terme accompagnement dans la sphère professionnelle et à son développement dans la littérature scientifique. Nous constatons en parallèle que les milieux de l'éducation, de la formation et différents champs professionnels (santé, social...) sont en cours de transformation (réformes, évolution technologique, évolution des pratiques,...) et peuvent nécessiter un accompagnement de ces changements.

Si l'accompagnement a été particulièrement investi dans les recherches en sciences de l'éducation depuis les années 90-95 en France (Arduino, 2000; Le Bouedec, 2001; Saint-Jean, 2002; Paul, 2004; Vial, 2007; Lafortune, 2001, 2008), la thématique du changement est relativement émergente dans la discipline, particulièrement en France, avec un nombre restreint de publications (Baluteau, 2003; Bedin *et al.*, 2013). Cependant, nous pouvons noter que le lien accompagnement/changement est interrogé, en sciences de l'éducation, dans les pays nord-américains et notamment au Québec (Lafortune, 2001, 2006, 2008, 2009).

Par contre, le changement et sa conduite *versus* l'accompagnement, a été largement conceptualisé dans la littérature scientifique, et de longue date, par de nombreux auteurs que nous ne pouvons pas tous citer, dans d'autres disciplines comme la psychologie (Lewin, 1947; Bateson, 1972; Watzlawick *et al.* 1975; De Rosnay, 1975; Le Moigne, 1977) ou encore les sciences de gestion (March, 1981, Nonaka, 1988; Giroux, 1991; Argyris, 1995; Orlikowski, 1996; Autissier *et al.*, 2003) et la sociologie (Alter, 2000; Bernoux, 2004).

Cependant, quelques auteurs ont contribué récemment (2013), sous la direction de Véronique Bedin, à théoriser *l'accompagnement du changement* du point de vue des sciences de l'éducation. Dans une rapide synthèse nous pouvons noter

1 UMR Education, Formation, Travail, Savoirs: Université de Toulouse; UTM-ENFA; EFTS; 5 allées Antonio-Machado, F-31058 Toulouse, France.

que le regard porté sur le changement inscrit l'accompagnement à différents niveaux qui intéressent ce dossier :

- la posture de recherche pour accompagner le changement avec notamment des démarches de type recherche-intervention, recherche-action,
- la place des pratiques mises en jeu sur le chemin du changement : les observer, les orienter, les impulser, les concevoir,
- le rôle des personnes participantes ou intervenantes, collectivement ou individuellement, dans le changement,
- la prégnance des dispositifs comme cadre de pensée, cadre d'intelligibilité ou cadre d'émancipation du changement,
- le poids des organisations avec des changements à géométrie variable (subi, planifié, induit, prescrit...).

Par ailleurs, la littérature scientifique met en évidence des stratégies et des formes de conduite *versus* accompagnement du changement : supervision, consultation, expertise, analyse des pratiques, formation, communauté de pratiques, mentorat... ces formes sont pensées en fonction des finalités attendues relatives à la continuité (prédominance du passé)/discontinuité (retrait, rupture avec le passé) du changement (Baluteau, 2003), ce qui revient à situer le changement dans son rapport à la situation antérieure.

Ce lien entre accompagnement et changement n'est pas un effet de mode, c'est une réponse à la multiplication des réformes, l'acuité des exigences face aux crises de toutes sortes (économiques, sociales, politiques...) que traverse notre siècle. L'accompagnement du changement donne corps aux demandes sociales.

Accompagnement du changement : des regards différents sur une thématique commune

Ce numéro est dédié à la présentation de recherches, de réflexions, d'expériences permettant de faire émerger différentes spécificités de l'accompagnement du changement par et pour la formation.

Le regard porté par **Maela PAUL** dans son article « *Passage à l'écriture et écriture du passage. Accompagner le changement au travers d'un dispositif d'écriture* », renvoie à la dimension individuelle à partir d'un double média, l'écriture et l'accompagnement. Il s'agit ici de décrire et de comprendre la nature des épreuves qui pavent le chemin du changement dans une expérience de validation des acquis. Ce changement est analysé au niveau de la posture tant chez le formateur devenu personne accompagnatrice que chez l'apprenant devenu personne agissant sur son apprentissage.

Par contre, dans leur article « *La recherche-intervention comme accompagnement du changement : le cas d'une formation de formateurs* », **Michèle SAINT-JEAN, Sofia ISUS BARADO, Georgina PARIS MANAS et Armelle MACE**, s'intéressent à un enjeu politique et collectif de développement professionnel par la conception d'une nouvelle formation. La recherche présentée

s'inscrit dans le cadre d'un projet européen visant l'innovation et la coopération universitaire pour la professionnalisation et le développement de la formation professionnelle en Espagne. L'accent est mis sur le système recherche-intervention constitué d'acteurs qui sont praticiens, chercheurs et praticiens-chercheurs afin de produire des connaissances et un dispositif pertinents à la fois d'un point de vue scientifique et social.

De leur côté, **Odile THUILIER**, **Bruno GOLOUBIEFF** et **Michel VIAL** dans leur article « *Rapport au savoir et place de l'accompagnement en formation : le cahier des charges, un outil facilitateur ?* » montrent de quelle manière ils ont construit un outil permettant de modifier le rapport au savoir des étudiants de master 2. Ils présentent dans cette contribution un chemin pour dépasser le contrôle (sans le diaboliser) inhérent à toute formation diplômante, tout en évitant un cheminement personnel hors contrôle, au gré des inclinations de chacun. Pour ce faire ils établissent une distinction des plus intéressante entre formation instrumentale, formation opérationnelle et formation épistémologique.

Arnaud DEHON, **Antoine DEROBERTMASURE** et **Marc DEMEUSE**, quant à eux, investissent le champ de la formation des enseignants du secondaire dans leur article « *Appréhender l'identité professionnelle : démarches méthodologiques et implications épistémologiques. Construction d'un cadre de lecture et application dans un contexte de formation initiale d'enseignants* ». Le double pari de cette contribution est de construire un outil d'intelligibilité et de l'appliquer de manière à mettre en évidence le développement de l'identité et de la professionnalisation des acteurs de terrain au travers de trois compétences constitutives du métier d'enseignant du secondaire en Belgique.

La recherche conduite par **Nadia PEOC'H** et synthétisée dans l'article « *Représentations sociales de la douleur : La mise en perspective praxéologique des pratiques d'accompagnement et d'éducation à la santé* » nous entraîne dans le champ de la santé. Cette contribution nous montre de manière originale, particulièrement instrumentée et de grande ampleur (244 sujets), comment à partir de l'objet « douleur » entrevu sous l'angle de la conscience et du vécu du patient dans une perspective d'analyse phénoménologique, il est possible de faire évoluer la formation des praticiens et dans le même temps de faire cheminer le patient.

Dans l'article intitulé « *Du changement dans l'évaluation du travail d'équipe : validation de l'outil RUTE* », **Cristina TORRELLES**, **Jordi COIDURAS**, **Xavier CARRERA** et **Sofia ISUS BARADO**, ont répondu à la problématique de ce dossier en interrogeant scientifiquement la conception et la validation d'un outil permettant de « mesurer » l'existence et le développement du travail en équipe à travers *les connaissances, les habiletés et les attitudes*. Pour revisiter cette évaluation, la recherche s'appuie sur une méta-analyse comptant 163 articles scientifiques.

La contribution « *Accompagner le changement vers la prise en compte des émotions chez des personnes enseignantes en contexte d'insertion professionnelle* » de **Nathalie LAFRANCHISE**, **Louise LAFORTUNE** et **Nadia**

ROUSSEAU, présente l'insertion professionnelle comme une période particulièrement exigeante sur le plan émotionnel. La recherche, fondée sur un accompagnement socioconstructiviste, se centre sur la prise en compte de ces émotions dans des séances de stimulation individuelle et collective de la réflexion. Ceci autour des pratiques enseignantes, dans lesquelles avaient émergé des émotions, en vue de favoriser des prises de conscience ainsi que la construction de nouvelles croyances et connaissances.

Chacune des sept contributions a pour point commun l'accompagnement du changement en formation, cependant ce point commun se décline ensuite soit au niveau individuel, soit au niveau collectif et prend différentes formes qui s'élaborent dans une posture, un type de recherche, un dispositif, une visée, un outil ou une démarche.

Bibliographie

Ardoino, J. (2000). De l'accompagnement en tant que paradigme. *Revue Pratiques de formation/Analyses*, 40, 5-19.

Baluteau, F. (2003). *Ecole et changement. Une sociologie constructiviste du changement scolaire*. Paris : L'Harmattan.

Bedin, V. (Dir.) (2013). *Conduite et accompagnement du changement. Contribution des sciences de l'éducation*. Paris : L'Harmattan.

Lafortune, L. (2008). *Un modèle d'accompagnement professionnel du changement*. Québec : Presses Universitaires du Québec.

Le Bouedec, G., du Crest, A., Pasquier, L., Stahl, R. (2001). *L'accompagnement en éducation et formation, un projet impossible ?* Paris : L'Harmattan.

Vial, M., Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles : De Boeck supérieur.



Passage à l'écriture et écriture du passage. Accompagner le changement au travers d'un dispositif d'écriture

Maela Paul

CREN, Université de Nantes, France

Cet article se propose de rendre compte du caractère éprouvant que représente, pour un candidat, l'écriture de son expérience dans le cadre d'une démarche de Validation des Acquis de l'Expérience (VAE). Dans une perspective de professionnalisation, ce dispositif traduit un nouveau type d'approche en termes d'investissement individuel. Il engage un changement de posture tant chez le formateur devenu *accompagnant* que chez l'apprenant devenu *candidat*.

Or, de réputation, l'entrée en écriture constitue une épreuve. On ne peut donc jamais éviter qu'elle ne soit vécue comme telle puisque c'est justement par ce caractère d'épreuve que s'annonce possiblement l'*auteur*. Mais comment cheminer avec celui qui entre dans l'écriture de son expérience propre ? Puisque cet avènement de soi comme auteur ne peut se produire que dans l'épaisseur intimiste de la solitude existentielle, comment néanmoins « se joindre pour aller où il va en même temps que lui »¹, autrement dit accompagner ? Par quels indices en repérer le cheminement ? Comment se tenir auprès de celui qui doit franchir seul cette passe délicate, entre le fait, le dit et l'écrit, par laquelle il se sera promu au rang d'acteur-auteur – et reconnu par ses pairs comme un des leurs ?

Dans le cadre de cet article, le propos n'est pas de développer l'accompagnement qui en résulte mais bien de fournir des éléments pouvant en faire réfléchir la mise en œuvre. Par ailleurs, l'objectif est moins de montrer les spécificités de l'écriture en VAE (bien qu'elle n'en soit pas dépourvue) que de porter cette démarche, par le travail d'écriture qu'elle induit, au rang des épreuves qui contribuent à la formation actuelle des individus afin qu'elle puisse être accompagnée comme telle.

Démarche de recherche et corpus de données

La recherche, proprement empirique, inductive et à visée qualitative, s'est effectuée à partir d'un échantillon de 40 candidats à la VAE, en cours et en fin de parcours, dans un organisme de formation au travail social. Le recueil des

1 Définition littérale, figurant dans la plupart des dictionnaires de langue courante, du verbe accompagner : « se joindre à quelqu'un pour aller où il va en même temps que lui ».

données s'est déroulé sur trois ans (2009-2011) à partir de questions ouvertes² auxquelles les candidats ont répondu par écrit. Le matériel recueilli a fait ensuite l'objet d'un recensement quantitatif des items récurrents au niveau de chaque question.

La problématique visait à questionner et mettre à jour l'implication subjective du candidat dans un dispositif à caractère normatif, autrement dit à valider l'hypothèse du caractère subjectivement éprouvant de la démarche. Ce postulat résultait des nombreux signes de découragement exprimés ou des arrêts de la démarche par les candidats.

Pour constituer l'écriture en VAE comme objet d'étude, il est apparu nécessaire à la fois de considérer sa spécificité (le cadre institué) et d'ouvrir l'espace de son entendement (le processus instituant d'écriture de sa pratique). Après avoir validé le caractère éprouvant de la démarche, il s'agissait alors d'en identifier les principaux moments. Cette identification s'est effectuée par une mise en regard des items recueillis et des éclairages théoriques convoqués.

Le corpus théorique

L'analyse doit principalement à l'ouvrage de Cros, Lafortune et Morisse (2009). Ses articles et ses auteurs ont constitué autant d'angles de vue permettant d'identifier en quoi « entrer en écriture », quel que soit le cadre, constitue une épreuve.

Le recours à différents éclairages théoriques s'est avéré nécessaire afin de rendre compte à la fois de la spécificité d'une VAE et de la mise au travail de soi commune à tout processus d'écriture.

Cet article, situé dans le prolongement, l'exploration et la confirmation des hypothèses énoncées dans l'ouvrage ci-dessus, introduit le concept d'*épreuve*³. Afin d'échapper à une connotation psychologique ou ésotérique, la définition que donne Boltanski (2009) d'une épreuve est apparue pertinente. L'épreuve y est définie comme un moment de confrontation, une prétention à la légitimité soumise au jugement d'autres personnes. En restituant au social la consistance même des individus, elle permet de rendre compte de la manière dont les individus sont produits et se produisent. Ce soubassement théorique permet de poser la VAE comme épreuve à caractère social vécue sur un registre proprement subjectif.

-
- 2 Quelles difficultés avez-vous rencontrées ou rencontrez-vous dans votre démarche de VAE ? Quand ces difficultés se présentent, qu'est-ce que vous ressentez : dans quel état êtes-vous ? Qu'avez-vous trouvé pour répondre à ces difficultés ? Selon le stade où vous en êtes dans votre démarche, pouvez-vous dire si la VAE a changé quelque chose pour vous : dans votre vie professionnelle et/ou dans la vie d'une manière générale ?
 - 3 Il est possible d'identifier, en France, un courant sociologique constituant une nébuleuse autour de ce concept d'épreuve et auquel appartiennent B. Latour, M. Callon, L. Boltanski ou encore D. Martuccelli.

Plan

On s'emploiera tout d'abord à poser le contexte dans lequel s'entrepren la démarche dans un souci de compréhension pour le lecteur mais aussi comme chronique des difficultés annoncées, visant à ne pas réduire la démarche de validation à une constitution de *preuves*. C'est alors que le concept d'*épreuve* pourra être convoqué. La seconde partie se donne pour objectif de repérer, dans le processus d'écriture, les lieux où le candidat a toutes les chances d'être éprouvé.

La VAE : Cadres et contextes

Des enjeux de professionnalisation

La VAE s'inscrit dans le principe d'une formation tout au long de la vie. On considère aujourd'hui que les savoirs issus de l'action par la médiation d'une réflexion sont les plus appropriés à l'exigence de compétences et de professionnalisation. Cet intérêt pour la professionnalisation se comprend comme une « remise en cause progressive de la formation professionnelle comme dépense sociale et son remplacement par une approche en termes d'investissement » (Le Boterf, 2007 : 11). On attend d'un professionnel qu'il se montre capable d'affronter l'imprévu, de produire de l'inédit, de modifier ses façons d'agir en fonction des contextes. Cette intelligence des situations s'affirme dans la capacité de *dire ses pratiques*.

La notion de pratique professionnelle, distincte des activités prescrites communes à tous les professionnels, doit être comprise comme « le déroulé de choix, de décisions et d'actions mis en œuvre par le professionnel pour faire face aux exigences d'une situation professionnelle » (*ibid.* : 42). Dans une conjoncture économique difficile, un environnement de travail sans cesse évolutif, des risques répétés de perte d'emploi, la VAE constitue une cible de professionnalisation tout en répondant à une exigence nouvelle de parcours professionnels personnalisés, exigence à laquelle la formation des adultes, telle qu'elle a été mise en place dans les années 1970, n'a pas répondu. Ainsi le candidat entreprenant une démarche de VAE, par cette initiative, se révèle acteur de sa professionnalisation. Ce qu'il ignore, c'est le type de travail qu'il engage... Car démontrer sa compétence suppose qu'il puisse porter à validation la mise en œuvre de trois dimensions de son activité (*ibid.* : 99) :

- Celle de l'action et des résultats à produire : ce qui revient à décrire, analyser et évaluer ce qui a été mis en œuvre pour interpréter les prescriptions du travail.
- Celle des ressources mobilisées combinant ressources personnelles et ressources de l'environnement professionnel en adéquation avec les ressources du bénéficiaire voire de l'institution pour lesquels cette activité a été conçue.
- Celle de la réflexivité puisqu'est reconnu compétent le professionnel qui se montre capable de comprendre *pourquoi* et *comment* il agit, démontrant qu'il possède une double compréhension : celle de la situation dans laquelle il intervient et celle de sa propre façon de s'y prendre.

La démarche, loin de se limiter à une synthèse des expériences, implique une transformation d'expériences vécues afin de restituer, au-delà du prescrit, la pratique du professionnel dans toute sa complexité et sa singularité. Ainsi ce travail constitue-t-il *une expérience questionnant l'expérience* qui peut se constituer en épreuve(s).

Où se dessinent les contours de la démarche comme épreuve

On a donc : d'un côté, un Référentiel du Métier rédigé sous le sceau d'une *certaine* objectivité, impersonnel, extérieur au sujet, sorte de théorie générale du métier ; de l'autre, l'expérience personnelle, placée sous le sceau de la subjectivité, quasi intransmissible ; et, entre les deux, ce travail d'explicitation et d'analyse réflexive constitutif de l'accompagnement. Ce sont donc autant les compétences liées à l'activité qui seront validées que celles qui consistent à savoir en parler. Or la verbalisation de son expérience n'est pas une opération simple et ne se fait pas sans entraîner quelques questionnements sur ce qu'on vaut. Certes, la démarche suppose la confrontation aux normes d'une communauté dont on souhaite obtenir la reconnaissance. Mais l'exigence de certification peut valider ou non valider cette mise en mots d'une expérience qui, pour être professionnelle, n'en est pas moins l'expérience de vie d'un être humain, non sécable par essence. Entre les deux, la verbalisation est le lieu par lequel un sujet tente de passer d'une position d'agent à « une position d'autorisation à penser par soi-même et à produire des savoirs nouveaux » (Cros, 2004).

Car le propre de la démarche est que le candidat doit formuler par écrit et/ou de manière orale son expérience : telle est la constante de la procédure, confirmée de texte en texte jusqu'à la loi du 17 janvier 2002 qui institue la VAE. La verbalisation de l'action s'institue alors comme levier entre l'expérience vécue et l'écriture. S'il s'agit de « faire parler l'expérience », c'est bien qu'elle est muette sur la compétence qu'elle a mise en jeu. Mais la compétence dont on cherche à faire la preuve n'est pas préalable à la verbalisation de l'action : comme un *déjà-là*, latent ou sous-jacent, implicitement contenu dans la pratique, et devant être explicité (Lainé, 2005).

En fait pour Bakhtine (cité par Todorov, 1991), le chemin qui relie l'expérience intérieure (l'exprimable) et son objectivation extérieure (l'énoncé) se situe sur le territoire social. Le geste abouti de l'expérience conduit à l'incarner dans un langage qui est produit d'une socialisation et produit de la socialisation. Selon cette conception, *l'intersubjectivité précède la subjectivité*. Il n'y a de réel que recréé par la langue et l'énoncé est une version possible de cette réalité « reconfigurée ». On n'accède ainsi à une mise en sens de l'expérience qu'en prenant part au dialogue avec autrui.

La parole que l'on mobilise n'est donc pas de l'ordre du texte (sans destinataire) mais du discours (à destinataire déterminé). Mais si on se trouve bien dans une situation d'interlocution, ce discours, mû par l'objectif d'obtention d'un diplôme, porte tous les risques de s'élaborer à partir d'un code argumentatif commun. Bref, on voit bien que la parole engagée dans le cadre d'un

accompagnement ne gagne pas d'emblée les conditions d'un *vrai* dialogue où chacun exercerait une double polarité d'*inter-locuteurs*.

Une démarche en tension

On peut alors concevoir de quelles tensions la démarche va être lestée.

Entre travail réel et travail prescrit

Le travail *réel*, par différenciation avec le travail *prescrit*, peut être défini comme « ce qui n'est pas maîtrisé lorsqu'on met seulement en œuvre les procédures standardisées, préconisées » (Molinier et Dejours, 1994: 37). Dès lors, restituer le vécu de situations professionnelles est retrouver l'accès à un espace de tension entre les normes et les actes, entre tâche et activité, espace propre à chacun, inscrit dans des contextes particuliers - et assumer « l'entrebâillement » problématique du réel. L'effort de mémoire qui est sollicité pour retrouver l'accès par le langage à cet espace est donc peu conséquent au regard de ce à quoi il confronte.

Entre non actualisé et l'effectué

D'autant que, en suivant Clot (1999), se donner les moyens d'accès au « réel de l'activité » ne se limite pas à ce qui a été fait mais à tout ce qui a pesé et joué dans cette situation, autrement dit: aux empêchements, aux contraintes, aux renoncements, finalement aux choix qui ont été effectués. La mise en langage de ce qui s'est joué dans une situation ne peut que réinterroger le statut de ses attitudes propres, la pertinence des choix, et faire remonter tout ce qui n'a pas été soldé par la pensée.

Entre genre professionnel et style singulier

En assumant la tension travail *réel/prescrit*, le candidat identifie, selon la conception de Clot, ce qui relève du *genre* professionnel ou du *style*. Le *genre* désigne « le système ouvert des règles impersonnelles non écrites qui définissent dans un milieu donné, l'usage des objets et l'échange entre les personnes (...), règles de vie d'un métier pour réussir à faire ce qui est à faire (...), finalement les actions auxquelles nous invite un milieu et celles qu'il nous désigne comme incongrues et déplacées » - quand le *style*, propre à l'individu singulier, est « une modulation du genre » qui fait de toute action « le théâtre d'une stylisation des genres et d'une variation de soi ».

L'écriture : entre instrument de développement professionnel et instrument de professionnalisation

L'écriture produite en VAE caractériserait un type d'écriture dite « réflexive et professionnalisante » dans lequel « le processus même de l'écriture influencerait sur les formes de pensée de celui qui écrit » conduisant à reconsidérer la manière de voir les actions relatées autant que la façon de les penser (Cros, Lafortune et Morisse, 2009: 3). Elle désignerait une écriture « conscientisante » des liens et enjeux dans lesquels une situation est « prise », distincte de l'écriture comme instrument de professionnalisation, utilisée par exemple en formation

dans la rédaction d'un mémoire. Mais l'écriture en VAE n'engendre-t-elle pas aussi le développement de compétences : à engager une réflexion argumentée et référencée, à produire un texte structuré et socialisable sur la pratique professionnelle ? Ne concourt-elle pas à une nouvelle qualification professionnelle par l'acquisition de compétences développées dans la réflexion a posteriori sur l'action ?

Entre ce qui est présumé et ce qui est attendu

S'il est un autre lieu que la loi se garde bien d'avoir défini, c'est celui du jury. Certains *examinent* des dossiers pour en tester la véracité, d'autres les *consultent* pour y rechercher l'écart à la norme, quand d'autres *supputent* sur l'équivalence entre expérience et formation. Le flou qui persiste autour des postures du jury marque probablement le manque de critères de ce nouveau mode d'évaluation. Les accompagnants tendent alors à créer un type de discours inédit, se différenciant des discours reconnus institutionnellement pour la certification (comme celui des mémoires). Mais ce genre nouveau est encore empêtré par la culture des différents milieux de formation qui n'appliquent le droit à la validation qu'en le rendant compatible avec leurs modes de fonctionnement et avec les représentations qu'ils ont du diplôme (Champy-Remoussard, 2009 : 79). Finalement, alors que ce flou pourrait être l'occasion d'une marge de manœuvre quant à l'écriture à produire, un formatage tend à uniformiser les productions.

Ecrire : entre affirmation (identitaire) et confirmation (d'une appartenance)

L'acte d'écrire n'est donc pas un acte solitaire : il est régi par une dimension dialogique liée au pouvoir que représente l'écrit tant sur le plan social que symbolique. Si écrire son expérience consiste à laisser des traces sociales, la situation d'énonciation questionne tant le rapport de place que les enjeux sociaux qui forgent ce rapport. On se trouve ainsi à interroger ce lien fort entre langage et affirmation identitaire. Le premier permet à la fois de se penser, de se comprendre (par les possibilités de réflexivité, d'élaboration, de jeux, de construction – à distance de l'action proprement dite) mais il a aussi une fonction emblématique. Or, quand l'individu colle au langage de manière emblématique, il tend à produire un langage d'évidences qui évacue la notion de construction cognitive et subjective attendue dans l'écriture. En maniant les évidences, en recherchant des certitudes, des connaissances préétablies, il dévoile la recherche d'un ancrage et d'une stabilité identitaire alors que toute démarche d'explicitation exacerbe la singularité.

Entre authenticité et conformité

S'il est ainsi demandé au candidat d'auto-dévoiler les forces conscientes et inconscientes qui déterminent son comportement⁴, il s'en trouve engagé une logique d'aveu tout en prouvant qu'il obéit bien à une norme. Dit autrement, il fait aveu de sa normativité et un déni toujours possible de sa créativité. Du même coup, face à l'usure professionnelle, face à la démotivation qui le guette (ce qu'attestent les lettres de motivation), il atteste de son désir: désir d'évolution, de mobilité ou de reconnaissance. Cet aveu d'authenticité est d'autant plus menacé que le candidat est tenté de dire ce qu'il veut être pour l'autre (le jury évaluateur) ou ce qu'il croit que l'autre veut qu'il soit. L'étau se resserre d'autant que tout énoncé couché sur papier est inévitablement exposé à l'interprétation et qu'on peut lui faire dire toute autre chose que ce qu'il dit. Ainsi la réflexivité entre-t-elle au rang des techniques d'implication comme nouvelle forme que prend le contrôle de soi par soi et la preuve à renouveler la loyauté de ses appartenances à un corps de métier.

Entre une pragmatique de la contractualité et une pragmatique de la coopération

Dès lors que la mobilisation *subjective* de l'expérience a pour visée la conception d'un produit *objectivable*, elle tend à inscrire comme dilemme ces tensions entre logique de verbalisation d'une expérience et logique de certification. Subjectivation et objectivation constituent ainsi le lieu où se jouent les épreuves, où se nouent les doutes et questionnements sur soi et sur ce que l'on vaut. L'exigence de fournir la preuve de sa conformité, comme dans toute procédure juridique, relève d'un principe d'oralité fort (le *déclaratif*) mais c'est d'un « récit-confession » que l'on obtient une centration du sujet sur lui-même.

Entre formation et accompagnement

Dans ce contexte, l'accompagnant se trouve à devoir abandonner l'autorité de « celui qui sait » pour se poser en interlocuteur visant, par des modalités d'interaction procédant par questionnement, la transformation d'une expérience vécue en objet de réflexion. Ce changement impose des modifications conséquentes à la parole. Il pose un interdit à la parole d'enseignement: il ne s'agit plus de « professer » mais de « se retenir de dire » afin de laisser le candidat accéder de lui-même à lui-même. La parole de l'accompagnant est dite *incitative*: elle incite le candidat à une investigation dans des données personnelles (les acquis de son expérience étant nécessairement immergés dans les mailles de son histoire et de son parcours) mais qui seront traitées sur un mode opératoire, conforme aux résultats attendus. Ainsi l'advenue de cette identité pensante, parlante et

4 Puisque, par définition, ce qui motive renvoie à l'ensemble des déterminants non rationnels des conduites humaines, à ce qui n'est pas de l'intention réfléchie, du contrôle volontaire, du calcul de l'action utile ou de ses moyens, de l'argument logique, des motifs exposables et justifiables - mais du désir, des croyances et certitudes intimes, des valeurs vécues, des mobiles et de tout ce qui relève de l'imaginaire, des attitudes affectives et personnelles profondes.

réfléchissante est-elle l'enjeu de l'accompagnement : une donnée à actualiser dans l'*ici et maintenant* de la relation.

Définir l'épreuve

Pour Boltanski (2009), décrire *ce qui se passe* participe de la question de savoir « *ce qu'il en est de ce qu'il est* ». Cette activité impose aux acteurs qu'ils « consignent leurs interprétations de *ce qui se passe* » afin de « redécrire le monde social *comme la scène d'un procès* ». Dans la VAE, la limite de ce modèle est que la finalité de la démarche a moins pour objet de remettre en question ce dont la narration rend compte (*ce qui est*) que de permettre un avis d'expert sur la manière dont un acteur témoigne de *ce qui se passe*.

La narration de *ce qui s'est passé* implique donc à la fois le délibéré et tout *ce qui est survenu*, autrement dit l'émergent. N'empêche que le candidat se trouve alors pris dans les tensions entre ce qui fait « vérité officielle » et la vérité (puisqu'il doit en fournir les preuves) de son action, laquelle pour être singulière, doit se dégager du sens commun tout en restant dans les limites de ce qui est jugé « normal ». C'est donc bien à un « singulier conforme » qu'il est convié et au prix d'une contradiction entre *sémantique* (domaine des institutions) et *pragmatique* (domaine de la pratique) qu'est rendue possible une *interprétation* de la réalité.

Le caractère éprouvant de la démarche

Boltanski (*ibid.*) distingue trois genres d'épreuve. L'*épreuve de vérité* a un caractère de confirmation : elle tend à conforter un état préétabli des choses et, par là, à le perpétuer et à le stabiliser. Il s'agit, à travers des formes standard, de « faire voir qu'il y a de la norme ». Ce type d'exigence conduit à opter pour un discours émaillé de *formules toutes faites*, sans sujet d'énonciation, « puisque celui qui le prononce ne fait qu'actualiser un dire qui le précède ». Mais ces « mises en forme et en représentation d'un monde cohérent méritent bien le nom d'épreuves pour la simple raison qu'elles peuvent échouer, comme en témoigne l'*anxiété* qui préside à leur préparation ».

Les *épreuves de réalité* ont le caractère de tests : en examinant si *ce qui s'est passé* est bien conforme aux formats et aux procédures préétablis, on juge aussi la réalité des prétentions d'êtres humains à satisfaire aux exigences. Les candidats doivent témoigner que les règles émises sont *nécessaires* et, en même temps, qu'il faut bien « les détourner, les contourner, les changer afin de pouvoir être efficaces (avoir 'prise sur la réalité') et cela aussi est considéré comme absolument *nécessaire* ». Aussi cette épreuve, en renvoyant à *quelque chose* censé se tenir dans l'intériorité, plus ou moins résorbée dans l'action, attribue-t-elle une place importante à l'*incertitude*.

Les *épreuves existentielles* quant à elles ont un caractère individuel, référant à un vécu singulier « même lorsqu'elles affectent un grand nombre de personnes ». Seule leur mise en partage leur confère un caractère « collectif ». Ici le terme d'épreuve « pointe vers ce qui suscite une *souffrance*, au moins

psychique, vers ce qui *affecte* ». Ces expériences – dites *subjectives* – peuvent difficilement être formulées parce qu'il n'existe pas de format préétabli pour les encadrer et qu'elles peuvent, lorsqu'on tente de les partager avec autrui, être déniées ou disqualifiées. Pourtant, et justement parce qu'elles « se situent en marge de la réalité » (de cette réalité construite dans un certain ordre social), ces épreuves « ouvrent un chemin vers le *monde* » - le *monde*⁵ étant toujours de l'ordre du *probable*, du *non maîtrisable*, impacté d'une part d'*incertitude* alors que la construction de la *réalité* est plus souvent orientée vers la permanence, le maintien de l'ordre. Parce que son caractère subjectif la rend difficilement « encadrable », cette *souffrance* n'est pas prise en compte autrement que comme difficulté personnelle – ce qui est en soi une forme de disqualification.

Le caractère émancipatoire de la démarche

Face au pouvoir *constitué*, le pouvoir *constituant* de cette épreuve réflexive est nécessairement subversif. Il déplace l'attention de la tâche à accomplir vers la question de savoir comment il convient de qualifier « ce qui se passe ». Paradoxalement, l'attention du candidat qui décrit des situations personnellement vécues ne peut, dans le même temps, ne pas se déplacer vers l'action commune et s'interroger « sur ce que l'on est en train de faire ». L'attention s'oriente alors « vers la question de savoir ce que l'on fait *au juste* ». C'est en ce sens que la démarche se constitue dans sa dimension émancipatoire.

La reconnaissance de ce mouvement présente un réel défi. Car soit il donne lieu à des jurys qui se situent en position surplombante dans la tâche de vérifier de quelle manière les valeurs du système ont bien été intériorisées ; soit à des jurys qui reconnaissent « les capacités critiques des acteurs et la créativité avec laquelle ils s'engagent dans l'interprétation et dans l'action en situation ». D'un côté, des *agents* perçus dans leur assujettissement aux structures. De l'autre, une attention aux actions critiques développées par les *acteurs*. Les premiers valorisent un monde social *déjà là* auquel il convient de s'intégrer. Les seconds considèrent un monde *en train d'être fait* auquel contribuent des acteurs en s'adaptant mais aussi en le modifiant.

Ce défi exerce à son tour une contrainte forte sur les accompagnants. Car, ou bien l'accompagnement se constitue comme garant des limites normatives dans lesquelles doit s'effectuer l'exercice et contribue à la perpétuation des structures et des modèles, ou bien il s'engage, aux côtés des candidats, à dévoiler ce désir d'agir pour contribuer à transformer le sens de la réalité, désir dont ils ne peuvent totalement se défaire. Par ailleurs, on ne saurait abuser davantage du sens de l'accompagnement quand celui-ci est délesté de sa dimension émancipatoire. Mais, comme on ne peut non plus faire fi du cadre, l'accompagnement est donc nécessairement pris entre deux feux...

5 Le *monde*, dans la définition de Boltanski (2009), par distinction avec la réalité est « l'objet de changements incessants » et exerce sur la réalité un certain pouvoir : il est « ce en quoi chacun se trouve pris en tant qu'il est plongé dans le flux de la vie mais sans nécessairement faire accéder au registre de la parole encore moins de l'action délibérée, les expériences qui s'y enracinent ».

Ecrire son expérience

Si le risque latent de transformer la démarche de validation en une procédure de vérification ne peut être tout à fait écarté de la VAE, on voit bien qu'il engage toujours un pari, proprement éducatif, émancipatoire par essence. Ce pari, loin de préserver le candidat de toute difficulté, peut cependant le soutenir dans sa démarche et lui permettre de répondre des épreuves qui la jalonnent. Car c'est bien, comme l'a décrit Boltanski, au travers de l'*anxiété*, de l'*incertitude* et de la *souffrance* que se jouent ces épreuves.

Mais que signifie « écrire son expérience » ?

Si le candidat doit d'abord constituer le matériau (la situation décrite) sur laquelle il exercera son analyse, la capacité à écrire ne limite pas à une logique de description et d'analyse. Elle ne dépend pas non plus seulement du rapport à l'écrit ou du rapport au savoir du candidat, ni de son habileté à manier la langue, bien qu'elle les inclue. La démarche implique l'image qu'il a de lui-même, la confiance et l'estime qu'il a de ses compétences, son rapport au monde et aux autres. Bref : sa construction identitaire tant professionnelle que personnelle. Questionner la pratique à partir de l'identité professionnelle ou questionner l'identité à partir de la pratique professionnelle « se rejoignent, s'enchevêtrent et s'auto-alimentent » (Rousseau, 2007 : 31).

Mais jusqu'à quel point un candidat croit-il jouable d'exposer *ce qui est* plutôt que de se mouler dans ce qu'il croit être le « politiquement correct » ? Car, si écrire sur *ce qu'on fait* implique une relecture du fonctionnement institutionnel dans lequel on œuvre, la démarche ne peut pas s'effectuer sans éveiller les enjeux des places. Ainsi l'écriture donne-t-elle à voir des repérages de places :

« La VAE a fait évoluer ma position dans mon institution. Elle m'a permis de me questionner sur mes pratiques, d'avoir un esprit plus critique sur ce qui se passe dans mon institution ».

« La VAE m'a conforté sur mes capacités. En équipe, j'ose défendre mon point de vue sans me dire que je manque de connaissances théoriques, sans douter de mes capacités ».

« Elle a changé des choses professionnellement parlant. Je suis plus sûre de moi, je défends un certain nombre de choses au niveau de ma direction. Je trouve un peu plus de mots quand je m'exprime ».

« La VAE m'a apporté de l'assurance, a changé la perception que j'avais de mon savoir et m'a conforté dans le choix de cette profession ».

D'autant que, dans les métiers où l'investissement personnel, l'engagement et l'implication constituent des composantes essentielles des tâches à accomplir, les dispositions personnelles y ont prévalu sur les dimensions techniques (*ibid.* : 33). Bien qu'on s'en défende, le fait d'avoir recours à des personnels « faisant fonction » montre qu'on accorde plus de crédit aux dispositions telles que l'empathie et la bienveillance, la disponibilité et l'engagement qu'à la maîtrise d'une technicité professionnelle. Or les candidats auront à opérer un renversement : on

attend d'eux qu'ils montrent non des dispositions confirmant leur *vocation* pour le métier mais des *compétences*.

Un temps d'épreuves

L'angoisse de penser

L'expérience ne se réduit pas à son effectuation mais s'élabore dans la capacité à la mettre en mots et par là à revenir sur *ce qui a été fait* pour reconstruire les connaissances à un niveau cognitif. Si la mémoire est en jeu, c'est moins dans sa faculté à représenter *ce qui s'est passé* que dans l'effort à reconstruire tout ce qu'elle a laissé *en creux*. Ces *trous* dans la mémoire (des faits et de leur enchaînement, des ressorts et des intentions) constituent par essence l'acte de penser. Penser est appliquer l'activité de son esprit à ce que la mémoire justement ne *re-présente* pas. Car « ce qui proprement donne à penser », comme Heidegger (1967) l'a posé, est « ce qui se retire déjà depuis longtemps ». Ce qui nous *appelle* à penser est ce qui se tait. L'épreuve résulte donc moins des traces que l'expérience a laissées en ces circonstances que de la remontée de tous les gestes non aboutis, des choix qui se sont effectués dans l'ignorance des possibilités qui se présentaient *aussi*.

Propulsée dans un univers inédit, projetée hors de ce qui lui était familier, la pensée est, dans un premier temps, déboutée. Sans amarrage, elle tourne dans un vide où tout ce qui a eu prétention à constituer « la réalité » est bousculé. Où l'angoisse trouble la pensée qui ne peut rien concevoir et confronte à l'« ir-représentable » :

« *Ma difficulté première est de ne pas savoir comment débiter mon écrit* ».

« *Le rapport à l'écrit : angoisse de la page blanche quand je démarre une nouvelle expérience* ».

L'effondrement ou l'angoisse de la « page blanche »

Dans ces pannes, c'est le geste même d'écrire qui devient l'objet de la pensée. Cette rupture dans la continuité narrative amorce un mouvement réflexif venant interroger la position énonciative elle-même. Elle produit un écart subjectivant entre le *je* qui se raconte et le *je* qui s'entend raconter. Évidemment, l'arrêt du geste d'écrire renvoie à un état d'inhibition inconfortable. La pulsion de penser est soudain entravée. L'intensité de ce moment est due à l'entrée en jeu du pulsionnel⁶ qui ne trouve plus d'issue pour se décharger. Ce qui est douloureux n'est pas ce qui ne s'écrit pas : c'est l'impossibilité même d'écrire *quoi que ce soit*. Le blocage ne concerne pas simplement le geste : il contamine le contenu. Il contraint à faire de son propre empêchement le sujet principal de sa réflexion tout en étant empêché de penser... Autant dire que la pensée, dans ces moments-là, s'emballe en direction de celui qui s'apprête à exercer un statut d'auteur :

6 La part du pulsionnel dans l'acte créateur a largement été décrite par Didier Anzieu (*Le Corps de l'œuvre*, éd. Gallimard, 1981).

« J'ai envie de tout arrêter. J'ai le sentiment que je ne vauds rien ».

« Je me demande si j'en suis capable ».

Parfois l'angoisse s'enkyste au point de mener le candidat à une forme de stérilisation de tout pouvoir d'agir. C'est la déroute. Le point où « il ne voit plus », où « il ne sait plus où il en est » :

« C'est toujours à peu près le même scénario : 1) les boules, la page blanche 2) je me dis que la marche est trop haute 3) puisque c'est ça : j'arrête 4) finalement un mal-être : j'y pense tout le temps... ».

« Un grand abattement, du découragement, je me dis que je n'y arriverai jamais ».

« Je me dis que ce que j'écris est mauvais, que je n'approfondis pas assez, que je n'ai pas le temps. Je suis envahie. Etat de stress. J'ai envie de tout lâcher ».

« Un sentiment d'impuissance, l'envie de laisser tomber, un état de stress qui joue sur mes humeurs ».

Quand la confusion se répand au-dehors comme au-dedans, il n'y a plus, disent-ils, qu'à renoncer. Parce que penser est encore trop mêlé à la volonté, toute entreprise est inutile. De fait, la pensée est inopérante. Cette mise en échec de la pensée est encore une expérience dans l'expérience. De ce qu'elle sait, il ne sortira rien de nouveau. De ce qui la travaille et l'entrave, il est trop tôt pour en prédire l'ouvrage. Un passage à vide qui ne dit rien de ce qu'il inaugure. Sauf qu'il livre à un apparent désœuvrement :

« Je m'angoisse et suis assaillie de doutes ».

« Déstabilisation, doute : ai-je avancé dans le travail de ce livret ? Fatigue, besoin de communication dans mon travail. Recherche de soutien extérieur. Baisse de moral ».

« Il faut que je prenne du recul pour retrouver un espace de réflexion ».

« Parfois un grand vide... ».

« Je n'arrive plus à rien. Inutile de chercher à m'y mettre ».

Parfois la sagesse est effectivement de tolérer qu'il ne se passe rien. Inviter la pensée à consentir à son inutilité. Mais « décrocher » de *ce sur quoi* la pensée est en prise et consentir à l'idée que *quelque chose* s'y fait quand même n'est pas à la portée de tous. D'autant que le temps presse... De nouvelles tâches vitales vont de nouveau devoir être devinées, inventées :

« Quand cela ne va pas, je laisse passer cet état sur quelques jours et j'échange avec mes collègues, je recherche dans les livres et sur Internet, et finalement j'avance tout doucement ».

« Trouver des amis, des collègues pour suivre le planning de travail tout en gardant du temps pour soi-même : savoir décrocher par moment » « planifier des temps de travail »

« *Je prends mon agenda et planifie des temps où je vais me consacrer au travail de la VAE. Je note sur l'ordre du jour de la réunion d'équipe ce dont je souhaite parler avec mes collègues* ».

Qu'est-ce que *penser* si ce n'est mener cette battue au cœur du réel ? Comprendre est s'exercer à penser à distance de l'action qu'il s'agit de décrire. L'aventure ne fait que commencer. En fait, le candidat qui ne rencontrerait aucun obstacle et remplirait page après page en décrivant ses actes, lestés de références théoriques mêmes appropriées, remettrait probablement un livret *propre* (à tous les sens du terme) mais dont l'écriture serait probablement *trop lisse*. Car ce qui ouvrage l'écriture, ce sont ces moments où le récit s'interrompt, où l'écriture est empêchée, où la narration se suspend et laisse place à une forme d'inquiétude : parce que justement *quelque chose* vient inquiéter ce qui avait l'assurance de se prendre pour un réel unique et immuable.

Le labyrinthe de la complexité ou l'épreuve du réel

Pour que l'écriture devienne à nouveau possible, il n'y a pas d'autre choix que de soutenir ce temps, cette *mise en suspens*. Car « c'est dans ces moments où l'écriture s'essouffle, s'épuise, ou même s'éclipse (...) que peut se faire entendre au mieux la voix de l'auteur » (Lévy, 1996). Ce « retardement » (*ibid.*) causant une *rupture dans la continuité*, participe d'une mise en visibilité du pôle énonciatif, ce que l'affect d'angoisse vient signaler. L'angoisse serait alors le signal du retardement et l'occasion pour qu'émerge le pôle énonciatif : l'auteur advient à une place comme *ouverte* par le retardement.

Si la position énonciative ne peut résulter que d'un mouvement de réflexivité de l'écriture sur *sa propre mise en mouvement*, cette réflexivité est de l'ordre d'une défaillance, d'une faillite, d'un « break-down » (Winnicott⁷) : d'un *effondrement*. Celui-ci survient lorsque le sujet est confronté à l'inconnu de soi et au défi de son appropriation subjective. Mais c'est à partir de cet *effondrement* qu'une réflexivité énonciative s'avère possible : l'auteur *a lieu*. Ecrire consiste donc à tolérer d'avoir à s'effondrer au-dedans : car l'advenue de soi comme auteur ne procède que de cet effondrement-là.

C'est au « point de désœuvrement » (Blanchot, 1955), au point où le sujet s'oublie autant qu'il oublie l'objet qu'il s'est donné comme projet, qu'il est apte à accueillir l'impulsion qui l'érige comme auteur. Les détours par lesquels l'écriture se suspend constituent finalement les conditions mêmes de son avènement. Loin de disqualifier cette interruption, il s'agirait tout au contraire de réfléchir en tant qu'accompagnant aux conditions à créer pour que cet effondrement *ait lieu* : souffrir la retenue du geste, produire du retardement, employer le détour : écrire sur le non acte d'écrire – ce que les candidats explorent à leur manière :

« *Ecrire, poser l'écrit, reprendre l'écrit, m'en défaire, lire des auteurs qui ont eux-mêmes écrit sur leur pratique* ».

7 Texte publié après la mort de Winnicott : *La crainte de l'effondrement*, Gallimard, 2000.

Affronter l'épreuve de la page blanche suppose donc d'assumer ce qu'elle associe : cette angoisse (*angustia*), ce passage étroit, ce goulot resserré où se poussent, s'entremêlent et s'entr'empêchent les significations possibles, la voie étroite sans cesse à franchir pour le jaillissement de l'idée. Car, selon Derrida (1967), si « l'écriture étreint et contraint davantage encore la parole », c'est que cela souffle de tous côtés alors qu'il faut bien que la pensée se resserre autour d'un sens pour se dire. Dans cette confusion proliférante, il n'est ni certain ni nécessaire que le meilleur passe mais il faudra qu'une chose soit dite pour que le sens « s'habite lui-même » et devienne justement *le sens*, tel qu'il sera lu par un autre.

L'angoisse, « voie obligée d'entrée dans l'écrire » (Grossman, 2008 : 10), liée au vertige du « comment commencer », confronte à « l'impouvoir » à travers l'impuissance et tous ces sentiments que je m'inspire à moi-même :

« *Je me dis que je suis nul et que je ne suis pas à la hauteur* ».

Car, au commencement de la pensée, il y a toujours de l'Autre qui pense à ma place, en moi, avec moi, qui dit des choses *sur moi* qui me sont insupportables et pourtant que je lui laisse dire. L'épreuve de l'écriture serait aussi de *donner un lieu* à cette voix qui parle en moi à la fois mienne et pas la mienne.

L'angoisse ici n'est donc pas liée aux peurs de notre quotidien mais désigne le *fonds*⁸ de cette expérience de l'écriture et de pensée. Le candidat s'apprête à un relevé de son existence professionnelle, aussi conforme que possible, aussi précis qu'une opération bancaire ou qu'un rapport d'audit. Il s'attend à une mise en valeur de son action au regard d'un référentiel qu'il est loin d'oublier - et il se trouve confronté par le débordement d'un pan entier de son expérience lié à tout ce qui a été esquissé et abandonné, tenté et oublié, interdit voire refoulé, censuré ou tu, en tous les cas : *non advenu*. Il imagine trouver des repères, dessiner les chemins empruntés, décrier quelque acte singulier tranchant sur un environnement toujours un peu menaçant pour l'individualité, bref : faire preuve de sa loyauté ou de quelque autre vertu méthodologique ou éthique - alors qu'il se voit progresser à tâtons, dans une obscurité que rien ne lève, hésiter faute de compréhension suffisante dans ce nouvel environnement, faire des essais en divers sens afin de trouver sa voie, découvrir une issue, manquer de renoncer - et tenter d'arracher quelque savoir à ce pan de vie auquel il ne peut qu'être intrinsèquement lié. Savait-il combien serait *naturellement* douloureux que d'avoir à :

« *Poser sur le papier le vécu* ».

Le passage par l'écrit

Quand enfin quelques lignes peuvent être tracées, ce matériel vient jouer « un effet de réassurance » car « l'écrit rend explicite et tangible le travail de la pensée » (Delamotte, 2000) : « les écrits produits indiquent qu'un passage a bien eu lieu ». Si l'écriture exige une distanciation par rapport à l'action qu'elle relate,

8 Le *fonds* en tant que source – et non le *fond*.

c'est que l'écrit se déploie d'autant qu'il n'est plus directement « relationné » au réel qui le suggère (Goody, 1986 : 146). *Ecrire* n'est donc pas simplement une mise en forme de ce qu'on veut *dire*. L'écrit ne peut être compris comme un *déjà là* dont une opportunité délivrerait l'expression. Il faut certes avoir *quelque chose à dire* et savoir *comment* le dire mais ce *quelque chose* n'est pas *nécessairement là* avant de se mettre à écrire, en tous les cas pas sous cette forme. L'écriture engendre donc un processus de déconstruction/reconstruction d'une situation pour en produire un autre agencement qui se trouve doté d'un sens *autre*. Et parce que l'activité à laquelle on se réfère est tout autant faite d'éléments descriptifs connus que d'éléments inconnus, l'écrivain ne sait rien de ce qu'il va devoir considérer tant qu'il ne s'y est pas risqué. Il n'y a donc *écriture* à proprement parler que dans l'intimité d'une pensée qui cherche ses mots, hésite et se reprend, gomme et recommence quand l'*écrit* s'appuie sur cette affirmation d'Aragon : « Je crois encore qu'on pense à partir de ce qu'on écrit, et pas le contraire ». L'écrit est le geste abouti de l'écriture et ce geste se déroule sur la scène sociale.

La langue ne peut donc se réduire à un système dont le sujet pourrait évacuer toute trace de sa subjectivité « puisqu'il ne peut parler en elle sans parler de lui-même » (Blanc, 1999 : 50). Comment, s'il s'agit de témoigner d'implication et d'une expérience singulière, (d')écrire sans (s')écrire ? Car, à travers cette langue, c'est toute la culture qui bruisse. Ainsi cette articulation entre le *dire* et l'*écrire*, qui caractérise une bonne part du travail de l'accompagnement, constitue un point stratégique pour le travail du candidat sur son expérience comme lieu par lequel le tiers advient (Paul, 2011).

Si tout accès à l'écriture questionne donc l'accès à soi, on mesure en conséquence les effets désastreux que peuvent provoquer les annotations en marge du travail ou la correction des fautes d'orthographe (en rouge, comme à l'école) autant que l'injonction à la conformité d'une appartenance. Il est probable que ces démarches individuelles liées à la VAE sont autant de possibilités d'interroger les collectifs et la violence structurelle, toujours possible à défaut d'être pensable, à l'endroit des individualités et de leur singularité.

Si, dans le cadre d'une VAE, le langage est censé faire déclaration d'une appartenance qui vaudrait acte de reconnaissance en retour, les écrits, loin de restituer une réalité passée, constituent ainsi des actions discursives, c'est-à-dire des actions qui réalisent *quelque chose* dans le monde interpersonnel et dans une certaine communauté, de telle sorte qu'on puisse dire qu'en s'engageant à *décrire*, le candidat ne se contente pas de *dire*. D'autant que, si écrire est se tenir dans cette relation entre identité de soi et altérité de soi à soi qui inclut le lecteur, il y a, à travers l'écriture, un mouvement irrépressible vers l'Autre.

L'interpellation

Mais écrire est un exercice solitaire dans lequel l'autre, loin d'être exclu, est en fait celui à qui on s'adresse. Ecrire confronte au fond de soi à toujours chercher

l'autre. Dire que la démarche est toujours personnelle n'enlève rien à la présence de l'autre. Présence plus ou moins facilitante :

« Il y a des jours où j'entends déjà leurs commentaires, ceux de mes collègues si j'échoue ou ceux du jury, et je suis figée sur place ».

D'un point de vue philosophique, dans la pensée de Levinas, on saisit que c'est la capacité à répondre à cette interpellation de l'Autre qui initie le mouvement. Ecrire est à la fois s'exposer et s'affirmer dans ce passage. Avancer mais à *découvert*.

Au moment d'écrire, le candidat peut être hanté par la norme morale de ce dont il rend compte : a-t-il *bien fait* ? Mais c'est dans ce contexte « où je rends compte narrativement de moi-même parce qu'on me parle et qu'on exige que je m'adresse à celui qui s'adresse à moi, (que) je me transforme en un être réflexif » (Butler 2007:15) : la « scène d'interpellation » constitue donc « la condition rhétorique de la responsabilité ».

Et cette scène se reproduit comme une mise en abîme : elle est en soi, comme elle est inscrite dans la relation d'accompagnement avant même de se produire face à un jury. C'est dire qu'il y a nécessité d'une situation d'*interlocution* dans laquelle l'accompagnant n'est pas là pour délivrer des appréciations (du style « c'est pas mal, j'ai bien aimé, continuez »). Or ce n'est pas parce qu'on parle avec l'autre que l'on se situe comme interlocuteur. Si celui qui interpelle⁹ participe du mouvement parce qu'il incite au questionnement de ce qui se dit, il ne le peut qu'à partir d'une position de non savoir. L'accompagnant est en position non d'enseigner ou de former mais bien d'apprendre : d'apprendre *de l'autre* ce qu'il en est.

C'est le fait d'être *adressé* qui fait « prendre au discours une dimension rhétorique irréductible à une simple fonction narrative » (*ibid.* : 64). Mais si le discours trouve son élan dès lors qu'il est *adressé*, là se situe un autre type d'épreuve. Car si cet écrit est bien *adressé*, il l'est en destination d'un lecteur qui n'est autre que celui qui aura pour tâche de l'évaluer.

L'écriture comme rapport aux autres et au monde

On ne peut donc éviter que l'entrée en écriture ne soit une épreuve déstabilisante puisque c'est de cette déstabilisation même que peut naître un réajustement du soi percevant et concevant, questionnant au travers de sa construction identitaire, son rapport aux autres et au monde. Si la singularité de la parole d'une personne est déterminée par son histoire, c'est en exerçant sa faculté de langage et en prenant la parole en vue d'exercer sa capacité à agir sur son environnement qu'elle se construit en tant que sujet. Rencontrer des difficultés pour parler, comprendre, lire ou écrire, témoigne donc d'un ébranlement de la perception de stabilité liée à son sentiment d'identité.

⁹ La racine *pel-* évoque tant ce qui pousse que ce qui appelle, et donc l'idée de mise en mouvement (Paul 2002 : 204) : entre Eros l'impulsif et Thanatos le répulsif, Polémos est l'émulsif, l'agent du passage.

Mais parler est *interpréter* le monde, et non le *décrire* comme réalité indépendante de soi. Le langage n'est pas un miroir de la réalité : il ne permet que le tracé de *cartes verbales*. En écrivant son expérience, le candidat définit le cadre à l'intérieur duquel les choses prennent sens pour lui : en d'autres mots, son identité comme horizon à l'intérieur duquel il prend position. C'est en se frayant un chemin vers cet espace que nous parvenons à dire *où* nous nous situons, *quel sens* les choses ont pour nous, et donc *qui* nous sommes. Ecrire n'est donc pas simplement traduire la pensée qui a opéré à travers l'action mais engendre un *penser autrement* - qui permet de *se* transformer en transformant les représentations préalablement conçues.

Quand l'écriture modifie les manières dont nous comprenons le monde et dont nous nous comprenons, elle questionne la vitalité du lien aux autres. La reconnaissance en jeu dans le processus de validation n'est qu'un des fils de ce lien. Elle joue à tous les niveaux relationnels : lien social, relations interpersonnelles, relations familiales, relations intimes... Les moyens dont se dotent les candidats pour traverser ces épreuves en témoignent :

« *L'écoute, le dialogue avec mon accompagnatrice et le soutien de plusieurs personnes en cours de VAE, le soutien des équipes sur mon lieu de travail* ».

Ainsi le rapport à l'écrit, comme l'a montré Besse (1995), conjugue-t-il intimement les dimensions affectives, cognitives, relationnelles et sociales.

Dans ce cheminement, l'écriture opère notamment comme distanciation, processus d'abstraction, développement d'une posture réflexive, mode de structuration de la pensée, processus de socialisation. Mais la démarche de VAE ne peut se réduire à un processus cognitif d'abstraction plus ou moins entravé par des conditions émotionnelles. Elle questionne nécessairement notre façon de penser, d'agir, d'être au monde. Les enjeux sont tels qu'on ne peut sous-estimer la part affective liée à cet écrit. Au cœur du processus ne se situent pas seulement des connaissances et du savoir mais, au lieu même de leur articulation, le nœud parfois conflictuel de l'affectif et du cognitif, le lien fragile entre soi et les autres. La mobilisation et l'imbrication des différents registres mis en jeu dans l'écriture place alors le processus à un niveau *existentiel*. Entre *dire* et *écrire* se trouve effectivement *un monde* : celui du sujet dans toute son opacité. Et c'est cela qu'il s'agit d'accompagner !

Conclusion : le Livret comme « œuvre »

Ainsi peut-on identifier les aléas d'un cheminement au cours duquel un candidat serait soumis, selon Honoré (2005 : 94-102), à une triple épreuve. Epreuve de soi quant à la nécessité d'avoir à s'évaluer en certaines situations, à devoir juger ses capacités à renouveler des significations auxquelles on se réfère habituellement sans réflexion, à mettre en question la manière dont on est responsable de ses attitudes et de ses actes à l'égard des autres et de l'environnement institutionnel. Epreuve de l'autre inhérente à la quête d'une reconnaissance, transitant par le sentiment éprouvé d'être légitime dans cette attente. Et enfin épreuve de la pensée survenant dans l'écart entre une pensée *déjà là* et une pensée qui se

renouvelle. Ainsi la démarche d'explicitation de soi en acte s'inscrit-elle dans le rapport en spirale dans lesquels s'étreignent l'affectivité et la pensée.

Le défi est alors de « se laisser affecter sans se laisser entraver » (*ibid.* : 175). Prendre soin de la pensée revient alors à être attentif au dynamisme qui l'entretient, à sa liberté de mouvement – et à savoir mobiliser « une pensée de l'ouverture ». Or une telle pensée, dit l'auteur, n'est possible que sur fond de lâcher-prise : de la rupture des amarres constituées par le monde des représentations et des enjeux qui lui sont liés. En d'autres termes, il s'agit d'oublier momentanément les objectifs de production et ses enjeux : ne pas se focaliser sur la fin pour mieux l'assurer. Car seule cette « pensée de l'ouverture » permet *le franchissement*. Peut-on suggérer la part active de l'accompagnant dans cet avènement par sa capacité à tolérer la mise en parenthèse apparente des objectifs et les turbulences émotives des candidats ? Car, finalement, l'absence d'angoisse allant avec l'absence de sérénité ne caractériserait-elle pas l'indifférence affective lorsque rien ne nous touche et pourrait nous révéler que nous existons (*ibid.* : 178) ?

Même si la VAE est parfaitement inscrite dans le langage économique actuel, l'écriture d'une VAE apparaît comme une épreuve sociale vécue sur un registre proprement subjectif. En participant des injonctions à l'individualisation par une implication subjective, elle appartient aux épreuves auxquelles les individus sont aujourd'hui soumis pour démontrer leur consistance propre. A ce titre, elle en partage les caractéristiques (Martuccelli, 2006) : inséparable d'un récit constituant la mise à l'épreuve, elle apparaît comme un examen adressé à chacun et procédant à une sélection sociale, elle défie notre résistance et nos capacités à nous en acquitter d'où procède la reconnaissance d'un statut d'acteur, elle révèle les enjeux sociaux qui s'y jouent.

C'est pourquoi le Livret d'une VAE en vient à se constituer comme *œuvre* : c'est un travail de *réception* qui atteste, non pas seulement de compétences antérieurement acquises, mais d'une mise à l'épreuve de celles-ci dans un cadre qui les valide. Le fait de mener la démarche à son terme permet de juger non seulement les compétences techniques mais également la consistance du comportement. L'*œuvre* vient donc ritualiser une transition, un passage, lors duquel la personne change de statut et d'identité socioprofessionnelle. Autant dire que nombre de candidats sont fragilisés au lieu même où ils ont la possibilité d'une mise au travail d'un vécu encore brut d'affects.

La posture d'accompagnement suppose donc une pluralité de positionnements qui, entre *distanciation* et *implication*, dessinent un mode *coopératif* de type maïeutique s'étalonnant entre empathie et explicitation. L'accompagnement doit non seulement créer les conditions de prise en compte d'une pluralité de dimensions : les résistances dans le passage à l'écrit autant que les risques pris dans l'engagement de sa pratique, les processus cognitifs enclenchés par la mise à distance, les prises de conscience qui naissent à l'interface oral/écrit et dans les échanges entre pairs, les activités d'autoanalyse et d'auto-observation, les savoirs méthodologiques et théoriques liés au développement des compétences

réflexives, et les possibilités de variation de posture dans le cours de l'écriture (Morisse, 2006) – mais se constituer comme *contenant* d'une épreuve à caractère émancipatoire.

L'exercice auquel les candidats se livrent consiste donc à se tenir au lieu de l'*intenable* : au croisement d'un vécu chargé d'affects et des savoirs étrangers à cette situation comme aux émotions qu'ils ont engendrées, de la narration et de la réflexion, de la pratique et de la théorie. Le passage toutefois ne se fait pas sans poser de garde-fou. Ainsi l'écriture fait-elle prendre des risques que l'accompagnement balise et régule. La production qui sera livrée à lecture et validation n'est plus le réel d'une expérience autrement dit l'action produite par un *agent* agi par des automatismes ou des savoirs insus. Ce qui aura été initié est le travail même de la pensée au travers d'une écriture dans laquelle tente d'apparaître le sujet *acteur* voire metteur en scène de la situation qu'il relate, et pour le moins *auteur* de cette reconfiguration de l'expérience.

Si ce défi n'est probablement pas pensé comme tel au niveau des exigences attendues, il est pourtant bien ce à quoi confronte la démarche quand le candidat s'y engage authentiquement. Car l'*auteur*, en réalité, ne peut advenir que *par surcroît*.

Bibliographie

- Barthes, R. (1982). *Variations sur l'écriture*. Paris : Editions du Seuil.
- Bakhtine, M. (1984). *L'esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Besse, J-M. (1995). *L'écrit, l'école, l'illettrisme*. Paris : Magnard.
- Boltanski, L. (2009). *De la Critique – Précis de sociologie de l'émancipation*. Paris : Gallimard.
- Butler, J. (2007). *Le Récit de Soi*. Paris : PUF.
- Champy-Remoussard, P. (2009). Caractéristiques et fonctions de l'écriture sur l'activité professionnelle – L'éclairage des pratiques de VAE en France. In : F. Cros, L. Lafortune et M. Morisse (dir.), *Les écritures en situations professionnelles* (p. 75-95). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Cros, F. ; Lafortune L. & Morisse M. (2009). *Les écritures en situations professionnelles*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Cros, F. (2004). La Recherche professionnelle médiatrice entre le soi chercheur et le soi praticien, *Eduquer*, 8. Récupéré de : <http://rechercheseducations.revues.org/337>.
- Cros, F. (2009). *La carte ne coïncidera jamais avec le territoire – Ecrire une thèse*. Dans F. Cros, L. Lafortune et M. Morisse (2009) *Les écritures en situations professionnelles* (p. 127-151). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Dejours, C. & Molinier, P. (1994). De la peine au travail, *Autrement*, 142, 138-151.
- Delamotte, R. (2000). *Passages à l'écriture : un défi pour les apprenants et les formateurs*. Paris : PUF.
- Derrida, J. (1967). *L'écriture et la différence*. Paris : Seuil.
- Grosman, E. (2008). *L'Angoisse de penser*. Paris : Les Editions de Minuit.
- Heidegger, M. (1967). *Qu'appelle-t-on penser*. Paris : PUF.
- Honoré, B. (2005). *L'épreuve de la Présence – Essai sur l'angoisse, l'espoir, la joie*. Paris : L'Harmattan.
- Lainé, A. (2005). *VAE : Quand l'expérience se fait savoir*. Paris : Erès.
- Le Boterf, G. (2007). *Professionaliser - Le modèle de la navigation professionnelle*. Paris : Eyrolles.
- Lévy, G. (1996). L'art du retardement. In J-F. Chianretto (dir.), *Ecriture et Psychanalyse* (p. 251-261). Paris : L'Harmattan.
- Martuccelli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*. Paris : A. Colin.
- Morisse, M. (2006). L'écriture réflexive est-elle formative ? In F. Cros (dir.), *Ecrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles* (p. 217-226). Paris : L'Harmattan.
- Paul, M. (2011). Penser l'accompagnement en formation – Du tiers inexistant au tiers inclus. In C. Xypras, M. et R. Hétier (dir.), *Le Tiers Educatif – Une nouvelle relation pédagogique, Figures du tiers en Education et Formation* (p. 89-107). Bruxelles : De Boeck.
- Rousseau, P. (2007). *Pratique des écrits et écriture des pratiques – La part « indicible » du métier d'éducateur*. Paris : L'Harmattan.
- Todorov, T. (1981). *Mikhail Bakhtine, Le principe dialogique*. Paris : Seuil.

La recherche-intervention comme accompagnement du changement : le cas d'une formation de formateurs

Michèle Saint-Jean

UMR EFTS¹, Université de Toulouse, France

Sofia Isus Barado

Universitat de Lleida, Espagne

Georgina Paris Manas

Universitat de Lleida, Espagne

Armelle Mace

Université Toulouse II, France

Le contexte de la recherche pour situer les travaux

Cette contribution se propose d'étudier les apports et les effets d'une recherche-intervention, sur le terrain de la formation de formateurs, dans le cadre du pilotage et de la réalisation d'un projet européen au sein de l'université. Nous faisons l'hypothèse que les résultats produits par ce type de recherche, dans une démarche d'objectivation et de valorisation, peuvent contribuer à accompagner le changement et à produire de l'innovation sur le terrain considéré. Cependant, cette démarche a été largement interrogée pour tenter de répondre à la question : comment travailler avec des professionnels dans un objectif de production scientifique et praxéologique ?

Dans cette perspective, la recherche-intervention portant sur la professionnalisation et le développement de la formation professionnelle en Espagne, s'est inscrite dans le projet européen Transversalis qui a pour objectifs l'innovation et la coopération universitaire pour l'emploi transfrontalier France/Espagne. Elle a porté plus particulièrement sur les formateurs et responsables de formation espagnols, ces praticiens exerçant principalement à partir de leur expertise technique sans autre forme d'étayage (ingénierie de formation, pédagogie, gestion du groupe, relations avec les entreprises...). Pour répondre à l'objectif qui était de permettre par la recherche de construire un dispositif d'appui au processus de professionnalisation attendu, il apparaissait nécessaire de repérer la portée

1 UMR Education, Formation, Travail, Savoirs : Université de Toulouse ; UTM-ENFA ; EFTS ; 5 allées Antonio-Machado, F-31058 Toulouse, France.

des missions de ces professionnels en Espagne et en France, par le recueil de représentations professionnelles, afin d'identifier les compétences spécifiques et transversales nécessaires à leur exercice et ainsi élaborer un référentiel. Les changements attendus étaient de nature différente puisque la France a largement investi le champ de recherche relatif à la formation de formateurs cependant cette nouvelle étude visait à faire émerger les évolutions liées au contexte économique et social du pays. Concernant l'Espagne, le triple objectif était de légitimer l'intervention de formateurs en les professionnalisant et de faire face à la demande croissante d'instauration d'un dispositif de formation de formateurs.

Le choix d'une posture de recherche pour accompagner le changement

Toute recherche scientifique nous engage à penser, à définir, une posture de recherche spécifique. Dans notre cas, le choix d'accompagner le changement nous a amenés, au-delà du respect des critères de scientificité, à nous intéresser aux pratiques des acteurs, à la demande sociale et à la commande institutionnelle. Il s'est agi ainsi d'adopter un regard porté sur ces objets tout en préservant la rigueur méthodologique, sachant que l'interrogation épistémologique est de poids car « la réponse (...) aux commandes publiques donne (...) lieu à des productions interactives, complexes, voire inédites » (Bedin, 2013).

Maints chercheurs se sont trouvés dans cette situation et ont défini le rapport entre science et action sous diverses appellations : recherche-action pour Lewin (1959), recherche praxéologique pour Ardoino (1980), recherche appliquée pour De Ketele et Roegiers (1991), recherche collaborative pour Charlier, Déjean et Donnay (2004), recherche-formation pour Simon et Desmarais (2007), recherche-intervention pour Demailly (2004), Mérini et Ponté (2008), recherche fondamentale de terrain pour Clot (2009).

Dans une recherche commanditée, circonscrite par une convention, nous sommes dans une configuration praxéologique spécifique impliquant le chercheur qui est placé à la fois dans sa posture scientifique et dans une posture de réponse à la demande sociale. Il est l'interface qui va faire partager une vision problématique du réel et de ses évolutions possibles. « La question de la « problématisation pratique » (Berthelot, 1996) est pensée au commencement et ne constitue pas, dès lors, un simple additif qui émergerait à la clôture de l'opération » (Bedin, *ibid*).

Nous avons opté pour une démarche de recherche-intervention également en référence à la conception politique de l'intervention avec des sujets acteurs et auteurs (Ardoino, 1993, Herreros, 2009). Ils sont acteurs et auteurs dans le sens où ils sont partie prenante dans la négociation et la formalisation des conditions de production de la RI. Pour Herreros (*ibid*), tout changement doit s'accompagner d'un changement de culture et il ne peut y avoir de changement culturel sans changement réel et pérenne des comportements individuels d'où la nécessité d'impliquer les acteurs de terrain. Si nous nous plaçons du point de vue des

praticiens de la formation espagnols, il s'agit ici d'accepter la nécessité d'une formation de formateur et l'abandon de l'action à l'instinct pour acquérir une légitimité aux yeux des étudiants et des commanditaires.

C'est pourquoi le terme recherche-intervention est à préciser en insistant sur l'importance du trait d'union. Nous sommes bien dans une recherche qui intègre les acteurs, pas dans le cadre d'une supervision de chercheurs mais en formant un système d'intervention chercheurs-acteurs.

À la différence des sciences de la gestion dont le modèle recherche-intervention est issu (Hatchuel et Molet, 1986 ; Girin, 1990 ; Hatchuel, 2000) mais dans une visée « gestionnaire, opérationnelle et prescriptive du changement » (Bedin, *ibid*), les sciences de l'éducation se préoccupent de l'humain, du sens du changement que la recherche va produire, et anticipent le changement pour l'accompagner.

Il est toujours possible de dire que le changement est provoqué par l'environnement cependant la nécessité pour qu'il soit accepté et non subi, nous semble-t-il, c'est de restituer sa fonction d'acteur/auteur au professionnel.

Nous (le groupe de recherche) considérons que la recherche-intervention est une appellation englobante qui peut recouvrir, parfois à de fines différences près, d'autres formes comme la recherche-action, la recherche-transformatrice, la recherche-consultation,... ce qui nous intéressait dans ce groupe de recherche c'est le dialogue science-société dans une visée symétrique (au sens de Latour, 2012, chacun a autant d'importance). La recherche-intervention c'est se mettre entre, pour créer du lien, c'est s'inscrire dans une démarche dialectique, entre théorie et pratique pour favoriser la compréhension, l'intelligibilité.

Dans le cas de l'accompagnement du changement en formation, la démarche de recherche-intervention est fondée sur un sujet « acteur et auteur » (Ardoino, 1993) car la professionnalisation ne se décrète pas, c'est le sujet qui seul peut enclencher ou pas ce processus (Le Boterf, 2010), il est donc essentiel qu'il fasse partie intégrante du système d'intervention, ce qui renvoie à la « science en action » (Latour, 1989). Nous pouvons nous intéresser au changement en remarquant le caractère durable ou non du passé, la permanence. Watzlawick (1975), de ce point de vue fait état de deux types de changements : un changement de type 1 c'est à dire qui est dans la continuité, qui reste dans le cadre initial, qui ne sera alors que source d'évolution (correspondant au cas français concernant la formation de formateurs) et un changement de type 2 qui vient de l'extérieur du cadre, c'est-à-dire la discontinuité, la rupture, qui consiste à modifier la norme, à transformer la structure et sa configuration (correspondant au cas espagnol).

Le système Recherche-Intervention pour une opérationnalité et une opérationnalisation négociées

Derrière le vocable « **système** » recherche-intervention, il faut entendre comme dit précédemment un système qui intègre les acteurs concernés mais pas

seulement. Le choix de cette terminologie n'est pas un effet de langage - nous aurions pu effectivement choisir le traditionnel « comité de pilotage » - cependant l'utilisation du terme « système » est une manière de dépasser la simple constitution « mécanique » d'un groupe de travail, d'accentuer les aspects dynamiques et interactifs, mais aussi de poser comme « principe » la symétrie des membres du système situé dans un contexte et orienté par des finalités. Comme Mérini et Ponté (*ibid*) nous sommes en accord avec Massé (2003) qui pointe l'importance de la dimension axiologique en établissant une distinction entre règle et principe : « Contrairement à une règle, le principe illustre une valeur, il indique une marche à suivre, une attitude ». Dans cette recherche-intervention le rapport dialectique entre production de connaissances et professionnalisation des acteurs, qui constitue à la fois les principes de valence de l'investissement et de rigueur scientifique, est en permanence sous observation, par le biais d'analyses et de réflexions circonstanciées régulières afin de maintenir le double cap de la RI.

Nous avons conscience de la mise en tension de postures différenciées chercheur et praticien avec en fond un système de références propre à chaque corps professionnel ce qui nécessite confrontation, analyse, distanciation pour éviter de privilégier la visée scientifique par rapport à la visée formative ou vice versa.

La valence de l'investissement de chacun est au cœur de la constitution du système recherche-intervention, pour les chercheurs dans le cadre d'une recherche commanditée, la valence est évidente, pour les praticiens, la valence est à construire car elle est conditionnée par le ratio temps donné/intérêt personnel vis-à-vis du thème de recherche. La question du sens de la recherche constitue alors un important travail initial qui permettra « d' enrôler », soit convaincre et associer, des professionnels. Ce qui revient pour partie à construire des engagements réciproques autour d'objets « actionnables » (Argyris, 1996) c'est à dire qui pourront être mis en action dans la vie quotidienne des praticiens. Dans le cas présent, les praticiens peuvent adapter et réinvestir dans leur pratique l'outil d'évaluation du dispositif de formation mis en place. De plus, le référentiel de compétences pourra leur servir de base à l'élaboration de stages de formation. Ainsi, la question des intérêts divergents, production de connaissances pour les chercheurs et optimisation de pratiques pour les praticiens, nécessite d'être posée pour établir les bases d'une réelle collaboration.

Dans cette recherche, le cadre et les modalités d'action n'étaient pas à l'unique initiative des chercheurs mais soumises à négociation dans le respect des règles épistémologiques. La contribution des professionnels de la formation s'est faite sous forme de débats, de discussions, de journée d'étude. À la suite de Zay et Gonnin-Bolo (1995), Mérini (1999) nous pensons que la recherche-intervention est nécessairement le fruit d'une action négociée. Par contre, nous précisons que le choix des modalités de traitement des données n'a pas été négocié, ceci fondé sur l'expertise des chercheurs concernant la cohérence interne de la recherche et le maniement des outils.

La recherche rapportée dans cet article correspondrait au modèle III de l'action collective (Hatchuel, 2000), « ce n'est plus le terrain qui est central, mais c'est la manière dont les acteurs s'associent et interagissent dans le temps et l'espace pour définir un problème en fonction de leurs connaissances. Il y a alors une méthodologie mais pas de solution préprogrammée » (Stassart, 2008). Les entretiens exploratoires réalisés en amont de la mise en place de la RI, avec les praticiens, ont enrichi notre réflexion quant à la démarche générale à initier, démarche compréhensive, qualitative. Le dispositif de recherche n'est pas donné, sa construction progressive suppose une série de traductions (Callon, 1986 ; Ricoeur, 2004) comme précédemment indiqué. En soulignant dans notre cas la particularité des chercheurs qui sont aussi des praticiens de la formation. Cette double situation d'entre-deux (recherche-intervention et praticien-chercheur, que Chambon et Proux (1988) ont appelé « interacteurs ») nécessite une vigilance accrue et constitue une certaine instabilité qui a cependant l'avantage d'enrichir les possibles en raison des négociations instituées dans le système recherche-intervention. Cette position intermédiaire est défendue par Hatchuel (2000), « le chercheur ne peut produire de connaissances pertinentes s'il n'est pas acteur, partie prenante du processus d'action » (Hatchuel, *ibid*) et Callon (1989) dans son approche de la sociologie de la traduction.

Concernant l'opérationnalité, nous entendons la capacité à construire des points de repère précis pour l'action, c'est-à-dire le cadre de l'action que va mener le système recherche-intervention. En termes de cadre, nous entendons la définition des principes (régulations...) et du rôle de chacun dans l'action et des temps collectifs (interprétation, formalisation des compétences...). Ce qui revient à poser les objectifs poursuivis et la succession des actions à réaliser pour les atteindre mais également à décomposer les différents niveaux de réalisation de manière à construire des observables. Poser un cadre ne signifie pas que l'on ne doit pas en sortir, c'est pourquoi le travail du système recherche-intervention est aussi constitué de temps de régulations/réajustements.

Ces relations de coopération s'ancrent dans un même paradigme, celui des pratiques (Barbier, 1998 ; Martinand, 2003) et s'opérationnalisent dans la recherche-intervention (Mérini et Ponté, *ibid*). À la suite de ces derniers, nous nous positionnons dans une démarche de confrontation des systèmes de référence pour négocier, élaborer et valider collectivement des normes sur lesquelles le travail d'analyse et de conception du dispositif pourra s'effectuer. Pour cette opérationnalisation, ou mise en action, le système Recherche-Intervention était constitué de 28 professionnels de la formation et 4 chercheurs, associés dans cette recherche. Les professionnels représentaient 4 catégories professionnelles ayant des points de vue différents sur la problématique : 4 Formateurs salariés, 11 Formateurs-Consultants, 8 Responsables de Formation en organisme de formation, 5 Responsables de Formation en entreprise. Les chercheurs représentaient deux pays, France et Espagne, et deux disciplines, sciences de l'éducation et psychologie.

L'opérationnalisation de ce **système** recherche-intervention constituait l'un des enjeux scientifiques de cette contribution car elle engageait la validation d'un process de coopération visant la production concertée de **déterminants** - second enjeu scientifique qu'est la production du référentiel de compétences - dans une mutualité et une symétrie d'échanges des acteurs pour ainsi contribuer d'une part à la validation d'un nouveau modèle de coopération dans la recherche et d'autre part à la définition d'un cadre structurant pour la construction de formations. Cette recherche s'est inscrite dans une démarche à visée compréhensive c'est pourquoi nous avons eu recours à une triangulation méthodologique constituée de différentes techniques qualitatives de recueil et de traitement des données.

Dans l'étape préliminaire à la construction du référentiel de compétences, le système RI a travaillé à 3 niveaux :

- **Réaliser une étude documentaire** visant à repérer les évolutions et/ou les carences relatives aux compétences attendues dans les métiers de la formation par une analyse comparée (préparée et collective) de programmes de formations de formateurs, de référentiels de compétences existants.

Les chercheurs ont procédé à une analyse thématique permettant de catégoriser les éléments constitutifs des documents et ont ensuite initié un travail d'interprétation collectif (chercheurs/praticiens) en termes de compétences visées dans les métiers de la formation aujourd'hui. L'intérêt de cette analyse collective réside dans une connaissance fine du champ (code, langage...) de la part des praticiens mais la limite se situe dans une vigilance nécessaire pour éviter la fragmentation des compétences, leur traduction à partir d'expériences singulières. Nous avons choisi de nous appuyer sur une analyse interprétative phénoménologique (Ipa) dans la lignée des travaux de Smith (1995) et Apostolidis (2006).

- **Mener des entretiens d'explicitation** (Vermersch et Maurel, 1997) puis animer un débat autour des résultats de l'analyse documentaire et de l'analyse de ces entretiens en vue d'enrichir et d'affiner les données pour la création du référentiel de compétences des métiers de formateur et de responsable de formations.

- **Organiser une journée d'étude** avec 33 praticiens et 5 chercheurs (1 par atelier) répartis en 5 ateliers.

Face à un corpus de données foisonnant, l'élaboration du référentiel de compétences n'est pas chose facile, elle se heurte, selon Perrenoud (2001) à l'immense variété des situations et au caractère subjectif, donc variable et évolutif, de leur regroupement en catégories. Il s'agit alors de faire le « tri » des situations et compétences afférentes qui soient réellement emblématiques des métiers concernés, une grande vigilance est alors nécessaire pour éviter les risques de simplification.

Au niveau méthodologique, ces travaux ont nécessité l'utilisation de plusieurs outils pour constituer et analyser les différents corpus : l'analyse de contenu pour catégoriser les compétences à partir des documents étudiés, un

guide d’entretien d’explicitation et l’analyse interprétative phénoménologique (Ipa) des entretiens. Nous avons fait le choix de l’Analyse Phénoménologique Interprétative (Smith, 1995 ; Willig, 2001) qui est particulièrement appropriée face à la diversité des professionnels et de leurs contextes d’exercice. L’Analyse Phénoménologique Interprétative (IPA) consiste, après une phase de lecture flottante des données, à définir, entretien par entretien, les thèmes émergeant du corpus analysé et des dimensions qui constitueront des éléments d’analyse de ces thèmes. À partir de la grille d’analyse ainsi établie, il s’agit de repérer les relations entre les différents thèmes illustrées par des extraits discursifs bruts. Ensuite, vient la phase d’élaboration des clusters (catégories thématiques) à partir des connexions entre les différents thèmes et sous-thèmes. Ce qui permet de produire pour chaque entretien un tableau-résumé des catégories les plus significantes rendant compte de l’expérience singulière des interviewés. C’est à partir de ces tableaux-résumé qu’est construite la grille d’analyse générale pour l’ensemble du corpus.

1. Exemple de Tableau-résumé individuel.

Entretien n° 6 : homme, 40 ans, responsable de formation en organisme de formation, expérience de 8 ans.

Thèmes	Eléments d’analyse	Extraits du discours
Lien entre la formation et son environnement socio-économique et législatif	Évocation argumentée du contexte professionnel.	« la crise économique impacte toutes les entreprises, les budgets formation, habituellement plus élevés que l’obligation légale dans les grandes entreprise, régressent et il faut se battre pour décrocher des marchés face à la densité de l’offre de formation. Il faut bien connaître les entreprises et nos concurrents sur les vecteurs de formation que nous développons ».
	Compréhension relative à la structure, à la fonction et à l’organisation de chaque système.	« il est essentiel de comprendre l’activité, de connaître les métiers spécifiques à chaque établissement pour produire une ingénierie pointue ».
	Appréhension du contexte réglementaire.	« on doit connaître sur le bout des doigts la législation de la formation pour conseiller efficacement, pour concevoir des actions courtes mais dans le respect des règles d’imputabilité au budget formation ».

Le passage par cette méthode d'analyse des entretiens, au cas par cas, permet de réaliser ensuite une analyse thématique générale à partir d'un corpus très composite où aucun entretien n'est identique à un autre en raison de la diversité des missions des sujets.

Nous avons également élaboré une grille d'observation des séquences de réflexion du système RI, fondée sur le poids d'une thématique et le repérage des compétences acquises, à renforcer et à acquérir, de manière à faire émerger *in fine* l'évolution des compétences attendues au regard de l'évolution des individus, de la société, du contexte socioéconomique.

2. Exemple de recueil par grille d'observation

Thématique : Compréhension du système entreprise		Durée Interactions Intensité
Degré/ fréquence d'accord avec la discussion	Extraits de discours	<u>Durée</u> <u>globale de la</u> <u>discussion</u> 25 mn <u>Interactions</u>
Accord Total : 20	<i>« je pense qu'on ne peut absolument pas pénétrer durablement un établissement et établir une relation de confiance avec les décideurs sans connaître son activité et ses métiers ».</i> <i>« une connaissance métier au sens large est indispensable mais il faut aussi comprendre finement son système décisionnel ».</i> <i>« oui mais il faut aussi se tenir au courant de son actualité notamment pour les grosses entreprises parce que des besoins en formation peuvent émerger de cette actualité comme par exemple la restructuration d'un service peut générer un besoin en termes d'ergonomie ou de régulation des équipes ».</i>	Nbre très élevé (+ de 30) <u>Personnes</u> <u>participant à</u> <u>la discussion</u> Tous les participants ont donné leur point de vue. <u>Intensité de la</u> <u>discussion</u> Forte implication
Accord partiel : 6	<i>« Connaître ses interlocuteurs et leur contexte professionnel c'est aidant mais c'est difficile d'être un généraliste, de connaître tous les champs professionnels ».</i>	
Pas d'accord : 2	<i>« il me semble que la démarche d'ingénierie est un générique qui peut s'appliquer à toute structure sans pour autant la connaître parfaitement ».</i>	
Remarques : Thématique très discutée, émerge comme une compétence à acquérir ou a minima à renforcer.		

Des appuis théoriques et méthodologiques pour la création du référentiel

Cette première étape en trois phases a permis aux chercheurs, en intégrant à la réflexion les différents acteurs de la scène professionnelle, de travailler à la construction du référentiel de compétences.

Les appuis théoriques portent sur deux versants : les compétences (objet de recherche) et la méthode de recherche, tout ceci associé à des appuis pragmatiques. Pragmatique dans le sens où pour le redire différemment nous avons considéré la valeur concrète des choses, la pratique, mais ici pas comme un simple recueil de données mais dans l'esprit d'une collaboration assumée.

Cette collaboration nous a engagé à travailler l'élément essentiel que constitue la « traduction », concept initialement étudié par Serres (1974), repris et développé par Callon (1986, 2001) et Latour (1989) dans le sens sociologique puis par Ricoeur (*ibid*) dans le sens linguistique. C'est un point nodal dans ce type de recherche, il nous a ainsi paru nécessaire et évident de travailler sur la traduction avec un double ancrage conceptuel en raison d'une part de l'interdépendance de deux milieux professionnels (recherche et formation), de deux disciplines (Sciences de l'Education et Psychologie) et d'autre part de deux langues différentes (Français/Espagnol). D'une part en référence à la sociologie de la traduction (ou sociologie de l'acteur-réseau) vue comme une série d'interactions permettant la mise en réseau d'acteurs, de connaissances, de productions et l'analyse des controverses qui permet de voir comment les acteurs traduisent leurs positions (Callon, 1986, 2001 ; Latour, 1989). Ceci avec des cultures différentes (Espagne/France) et en évitant de tracer des frontières trop nettes entre la science et la non-science (Chercheurs/Praticiens). Et d'autre part en référence à la traduction vue comme une interprétation de langage débouchant sur un sens partagé (Ricoeur, *ibid*). Dans notre cas nous avons eu de ce point de vue une double traduction, un double langage : langues maternelles (français/espagnol/catalan) et langage de la recherche/langage professionnel.

Pour élaborer ce référentiel de compétences, nous nous sommes appuyés au niveau théorique sur divers travaux relatifs aux compétences professionnelles (Vargas, 2001 ; Levy-Leboyer, 2000 ; Isus, 2002 ; Saint-Jean, 2002 ; Le Boterf, 2006) et plus particulièrement sur le modèle Echeverria *et al.* (2008) distinguant quatre pôles de compétences : compétences techniques, compétences méthodologiques, compétences relationnelles et compétences personnelles. Echeverria présente ces quatre pôles non dans une vision simpliste de type additionnelle mais avec l'idée que la situation, le phénomène est multidimensionnel. Ceci implique de regarder la compétence comme une combinatoire déclenchée dans une logique d'action intégrante, un contexte réel n'appelant pas une compétence mais un ensemble de compétences.

Les compétences techniques (savoirs) relèvent de l'expertise de base du professionnel, elles permettent de maîtriser les contenus des tâches dans le contexte professionnel autant que les connaissances et les habiletés requises dans un

contexte professionnel plus large. C'est à dire par exemple s'être approprié les conditions d'application de la législation de la formation, l'élaboration d'un support pédagogique ou encore comprendre l'organisation et le fonctionnement des branches professionnelles.

Les compétences méthodologiques (savoir-faire) permettent de réagir en temps réel aux problèmes, d'appliquer les procédures adéquates aux tâches commandées et aux imprévus qui se présentent, de trouver de manière autonome les solutions et transférer de façon adéquate les expériences à d'autres situations de travail. C'est par exemple l'ingénierie de formation adaptée à une demande spécifique, les ajustements face à la singularité de chaque groupe en formation ou encore réaliser une étude d'opportunité ou de marché pour anticiper les possibles besoins en formation.

Les compétences participatives relationnelles (savoir-être) permettent de collaborer dans le travail de manière communicative et constructive, d'avoir un comportement prenant en compte l'Autre et la disponibilité pour échanger avec l'Autre. C'est par exemple établir des liens avec les organismes financeurs de la formation, suivre et accompagner les stagiaires de la formation ou encore s'adapter aux interlocuteurs et aux contextes.

Les compétences personnelles (traits de personnalité) consistent à avoir une image réaliste de soi-même, agir selon ses propres convictions, assumer ses responsabilités, prendre des décisions et relativiser les relatives frustrations. C'est par exemple inscrire ses actes professionnels dans une démarche éthique, mettre à distance son cadre de référence pour entendre les demandes ou encore respecter les normes et les règles de la profession.

L'interprétation des données pour préparer l'implémentation espagnole

Le référentiel de compétences a été conçu dans un processus heuristique à partir du traitement de l'ensemble des corpus et de la confrontation de cette analyse au point de vue des praticiens. Nous avons travaillé avec les praticiens dans une dynamique de co-construction et dans le souci de nous éloigner des pratiques singulières, afin d'éviter la fragmentation excessive des compétences risquant d'aboutir à un listage de tâches, tout en nous appuyant sur la combinaison des quatre types de compétences citées supra. Cet appui théorique nous a permis de noter sans surprise une imbrication de différents types de compétences dans une même action. Par ailleurs, ces compétences correspondent à trois phases différentes : l'amont et l'aval de l'action de formation à distinguer de l'action elle-même.

En amont de la formation, les discours analysés font apparaître des compétences classiques de type ingénierie pédagogique, analyse de la demande, connaissances législatives et juridiques, relations commerciales... mais apparaissent aussi des compétences qui ne sont pas nouvelles mais qui nécessitent un renforcement voire l'acquisition de bases comme l'approche par compétences, les méthodes de recherche et développement, la veille technologique, le regard

macro systémique sur l'ensemble de la formation, qui sont comme de bons mots qui habitent ce champ professionnel depuis plusieurs années mais de manière évanescence, sans véritables fondations en termes de compétences.

De la même manière concernant l'action de formation, de grands classiques sont repérés comme les techniques d'animation, l'expertise d'un champ professionnel, la maîtrise d'outils pédagogiques et technologiques mais des difficultés avec l'adaptation à un public de plus en plus hétérogène lié pour partie à l'interculturalité des dits publics, l'e-formation et ses particularités pédagogiques.

Concernant l'aval de la formation, les compétences requises sont sans surprise traditionnellement axées particulièrement sur les évaluations (du dispositif, des niveaux d'entrée ou de sortie, individualisée et à distance).

Par contre, le recueil de données met en évidence trois points liés au contexte qui contribuent à faire évoluer l'activité de formation et nécessitent l'acquisition de compétences nouvelles.

Le niveau socio économique renvoyant à la crise économique, à la densité du marché de la formation et à la mondialisation de la formation, c'est-à-dire à une certaine reconfiguration de la société qui génère des compétences à développer.

3. Analyse des données recueillies (1)

Facteurs	Impacts	Propos illustratifs
Crise économique	Objectifs de formation ciblés, et souvent à court terme Formations raccourcies et denses	<i>« Nous devons avoir une approche métiers, référentiels de compétences ».</i> <i>« Il faut savoir concevoir des formations sur-mesure à tout moment, ce n'est plus l'exception ».</i> <i>« Les établissements demandent des formations par modules associés ».</i> <i>« La connaissance du milieu nous permettra d'élaborer des situations concrètes, de scénariser les formations ».</i> <i>« Plus les formations sont courtes, plus nous devons mettre en place rapidement une cohésion de groupe »</i> <i>« Il faut avoir des évaluations fines des niveaux d'entrée et de sortie des stagiaires pour constituer les groupes et rendre compte de la formation »</i>

Facteurs	Impacts	Propos illustratifs
Densité du marché de la formation	Forte offre de formations Campus de formation internes aux entreprises Différenciation des propositions	« Nous devons penser l'attractivité de nos formations » « Il faut absolument être force de propositions par notre dynamisme, notre réactivité, et de l'innovation » « Nous ne pouvons qu'adapter l'offre de formations aux contraintes économiques et financières actuelles et c'est un changement de mode de penser »
Mondialisation	Public hétérogène Public non francophone Formation ouverte et à distance	« S'adapter au public demande un travail fin et de l'anticipation » « Dans l'idéal il faudrait maîtriser une langue comme l'anglais ou le chinois qui sont les plus parlées aujourd'hui »

Les propos recueillis évoquent la nécessité de produire des objectifs de formation très circonscrits d'où une analyse de la demande extrêmement fine pour pouvoir construire des formations ciblées et courtes. Ce qui implique, pour aller au plus près des attentes de commanditaires et pour une réponse efficace et rapide compte tenu de la densité de l'offre, d'avoir une approche métier avec une bonne connaissance des référentiels de compétences pour concevoir des formations quasiment sur mesure mais surtout de scénariser la formation à base de situations concrètes.

Concernant *l'approche par les compétences*, nous constatons que les acteurs sont en capacité de décrire cette approche qui passe par l'analyse réflexive et renvoie à la construction d'« une ingénierie de la réflexivité et de la production de savoirs fondée sur une observation réflexive » (Guillaumin, 2009) avec une volonté de décloisonnement entre aspects théoriques et réalité pratique c'est-à-dire une forme d'alternance intégrative entre pensée et action. Mais ce travail réflexif est peu ou pas mis en actes par manque d'appuis méthodologiques.

Le niveau politique avec la réorganisation, la redistribution du travail (passage aux 35 h par exemple) et l'évolution de la législation de la formation (apparition du Droit Individuel à la Formation entre autres) engage à développer la capacité à modulariser les formations. Ceci ne relevant pas du simple découpage mais d'une vraie compétence car la dimension pédagogique change, il s'agit d'élaborer un référentiel et des objectifs par séquence avec l'idée de cohérence, de progression pédagogique et la gestion des interfaces.

4. Analyse des données recueillies (2)

Facteurs	Impacts	Propos illustratifs
Politique des 35 heures	Réorganisation et redistribution de l'activité	« Nous devons penser les formations sous des formes adaptées aux nouvelles organisations du travail, chacune est spécifique, il faut s'en préoccuper dans l'analyse de la demande ».
Législation de la formation	Apparition du nouveau droit (Droit Individuel à la Formation) Renforcement du principe de Formation Tout au Long de la Vie	« Le DIF nous pose un vrai problème car nous ne savons pas construire des formations aussi courtes, 20 h, ça demande d'être très pointu sur un sujet et de trier finement les stagiaires ». « On nous demande de plus en plus de démarches individuelles qui s'apparentent à du coaching » « La spécificité des demandes peut aller jusqu'à nous amener à accompagner la progression en termes de compétences d'une petite équipe ».

Concernant le *développement professionnel* et la place de l'*accompagnement individuel* s'il y a nécessité de développer l'accompagnement individuel en raison de la complexification de l'environnement, des contraintes de performances, de temps... il y a aussi nécessité de considérer l'accompagnement comme unique, singulier et générateur d'une pratique en perpétuelle reconstruction face à la singularité de « l'accompagnateur »². Partant de cette idée « l'accompagnement ne crée pas le changement, il le met en scène, il le travaille, il permet le développement professionnel et la promotion du changement » (Vial, 2009). Ainsi le formateur a un travail particulier à faire sur sa posture sachant que l'accompagnement peut aussi se décliner sous une forme groupale permettant l'émergence de compétences collectives.

Le niveau technologique et son cortège de développements d'outils (classes virtuelles interactives, partage simultané de documents et interactivité sur internet, visio conférences, ressources numériques sonorisées...) qui interrogent l'architecture et le procès pédagogique. Les conditions de formation générées par l'innovation technologique font émerger de nouvelles compétences nécessaires à la production de formats pédagogiques inédits facilitant les apprentissages.

2 Contraction des termes « accompagné » et « acteur » afin de rendre compte du rôle dynamique de la personne qui bénéficie d'un accompagnement individuel.

5. Analyse des données recueillies (3)

Facteurs	Impacts	Propos illustratifs
Développement de la technologie	Nouveau cadre pédagogique	« Développer la Formation à Distance c'est un projet d'actualité mais qui donne lieu à des interrogations pédagogiques très différentes du face à face ». « Nous devons nous former aux technologies liées à la formation à distance et arrêter de penser que ce que nous faisons en face à face est transposable stricto sensu » « Concevoir une architecture pédagogique spécifique est une obligation car dans le cas contraire la formation ne marche pas, nous en avons maints exemples » « Nous devons aussi envisager de proposer des formations mixtes (E-learning, face-à-face, stage...) ».

Il apparaît que du côté des évolutions technologiques, la formation virtuelle diversement nommée (Formation Ouverte et À Distance ou Formation À Distance ou e-learning) bien que relativement ancienne (1990) n'a pas encore véritablement pris sa place en termes de pédagogie spécifique. Un dispositif peut être qualifié « d'ouvert » s'il accorde à l'apprenant des libertés de choix pour qu'il puisse exercer un contrôle socio organisationnel et pédagogique sur sa formation et ses apprentissages (Jezegou, 2005) ce qui signifie qu'une ingénierie pédagogique particulière est à penser, or à ce jour ce sont plus fréquemment des découpages de formation que de véritables architectures ouvertes et pédagogiquement pensées qui sont à l'œuvre.

Il ressort globalement de l'analyse que les formateurs devront particulièrement développer des méthodes pédagogiques inductives, adaptées à des attentes très ciblées et avoir une posture de conseil. Un nouveau type de coopération émerge également pour une efficience maximale, ce sont des formations à trois voix c'est-à-dire faisant intervenir un expert, un théoricien et un témoin « l'étude de cas réels, éclairée par des apports pratiques et théoriques, constitue une innovation attendue dans le champ de la formation » (point souligné dans 10 entretiens).

Des conditions de production de la recherche aux résultats : éléments conclusifs et limites potentielles

Selon Gaston Pineau (2005) « la formation n'est pertinente que si elle est reliée à l'action par la recherche », nous avons tenté de montrer dans cet article une manière particulière d'établir ce lien entre la recherche et l'action. Le processus de recherche présenté génère une dynamique de co-construction, de l'objet et des productions de la recherche, impliquant des choix déterminants en termes de méthodologie, de mode de pilotage et de forme d'intervention. Cette

situation d'entre-deux met en tension des postures différentes (chercheur/praticien), des visées différentes (modélisation/amélioration des pratiques) et établit une relation étroite entre observation et action. Cependant, dans la RI les questionnements méthodologiques sont forts car ils sont à considérer du point de vue de la recherche et du point de vue de l'intervention. Par ailleurs, la présence des praticiens donne lieu à des régulations importantes car « si les instruments peuvent être ceux de la recherche classique, leur définition est négociée collectivement » (Mérini & Ponté, 2008).

Le statut du problème professionnel analysé est également un point délicat, qui demande à travailler lisibilité et distanciation, car comme le soulignent Mérini & Ponté (*ibid*) « ce qui était un problème professionnel devient un objet pour être analysé, grâce à son déplacement dans un tiers espace symbolique construit par la négociation dans l'intervalle de la recherche et de l'intervention ».

Les cadres conceptuels convoqués permettent de décoder la réalité et de cerner les limites des actions pour produire un référentiel de compétences s'appuyant en partie sur les traces des activités professionnelles. Il s'agit de traces d'action recueillies dans le cadre des entretiens d'explicitation, qui renvoient à des pratiques effectuées ou anticipées et de traces d'identité relatives à la posture d'énonciation des acteurs. Ces traces ont permis d'identifier des situations prototypiques mais également des styles d'animation de formations.

Trois niveaux de compétences différents mais interdépendants ont émergé dans la construction de ce référentiel : le niveau macro c'est à dire le contexte économique, social et politique, le niveau méso correspondant aux activités propres à chaque structure professionnelle et le niveau micro renvoyant aux spécificités des acteurs.

Cependant si ce référentiel a pour objectif d'optimiser la démarche de conception et de pilotage du dispositif de formation il constitue également un levier de changement dans la formation des formateurs. Nous avons pu effectivement, à partir de ce référentiel, construire un Diplôme Universitaire de Formation de Formateurs à l'Université de Lérida (Espagne) qui après évaluation et réajustement fera l'objet d'une demande d'habilitation en co-diplomation d'un master.

Le rapport au changement, produit par ce référentiel de compétences, est différent selon le pays (France/Espagne), car pour l'Espagne il s'agit d'un changement de niveau 2 « qui vient de l'extérieur du cadre, qui consiste à modifier la norme » (Watzlawick, 1975 ; Saint-Jean & Seddaoui, 2013). En effet, cette préoccupation pour la formation des formateurs n'existait pas en Espagne alors que pour la France cela relève d'un changement de niveau 1 « c'est-à-dire dans la continuité avec l'absence de réelles modifications du système si ce n'est dans le sens de régulations, sans recadrage remettant en cause la norme » (Saint-Jean & Seddaoui, *ibid*).

En termes de limites, ce référentiel et la mise en œuvre de la formation ne signifient pas que le travail est achevé ou achevable car un référentiel de compétences peut constituer un guide pour la production de situations de formation

mais pas une fin en soi. Nous pouvons considérer qu'il s'agit d'un processus de réflexion ininterrompu, ce type de formation étant soumis à de perpétuels changements liés à l'évolution des contextes, des cultures, des organisations... Ce travail continu permettra d'éviter l'écueil de « théorisation ou codification des routines et par la suite leur légitimation » (Van Der Maren, 1993). Bien sûr, ce référentiel contient une part d'arbitraire c'est pourquoi il devra être soumis à un nombre important d'évaluations et repensé également en fonction de celles-ci.

Bibliographie

- Argyris, C. (1996). Actionable knowledge: design causality in the service of consequential theory. *Journal of Applied Behavior Science*, 32 (4), 390-408.
- Apostolidis, T. (2006). Représentations Sociales et Triangulation: Une Application en Psychologie Sociale de la Santé. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Mai-Ago 2006, 22 (2), 211-226.
- Ardoino, J. (1980). *Education et relations : introduction à une analyse plurielle des situations éducatives*. Paris : Gauthier-Villars : Unesco.
- Ardoino, J. (1993). L'approche multiréférentielle en formation et en sciences de l'éducation. *Pratiques de formation-Analyses, Université Paris VIII*, 25-26.
- Barbier J.-M. (1998). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.
- Bedin, V. (2013). La recherche-intervention en éducation et formation : une nouvelle forme de conduite et d'accompagnement du changement. In V. Bedin (Dir.) *Conduite et accompagnement du changement. Contribution des sciences de l'éducation*. Paris : L'Harmattan.
- Berthelot, M. (1996). *Les vertus de l'incertitude*. Paris : PUF.
- Callon, M. (1986). Éléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint-Jacques dans la Baie de Saint-Brieuc. *L'Année sociologique*, 36.
- Callon M. (1989). *La Science et ses réseaux. Genèse et circulation des faits scientifiques*. Paris : La Découverte.
- Callon, M. et al. (2001). *Agir dans un monde incertain. Essai sur la démocratie technique*. Paris : Le Seuil.
- Chambon, A. & Proux, M. (1988). Zones d'éducation prioritaires: un changement social en éducation? *Revue française de pédagogie*, 83 (1), 31-38.
- Charlier, E., Dejean, K. & Donnay, J. (2004). Nouvelles postures de travail du chercheur en éducation: analyse d'une intervention. In G. Pelletier (Ed.), *Accompagner les réformes et les innovations en éducation. Consultance, recherches et formation*. (125-143). Paris : L'Harmattan.
- Clot, Y. (2009). *Soigner le travail*. Toulouse : ERES.
- De Ketele, J.-M. & Roegiers, X. (1991). *Méthodologie du recueil d'informations*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Demaiilly, L. (2004). Une spécificité de l'approche sociologique française des groupes professionnels: une sociologie non clivée. *Savoir, Travail & Société*, 02 (02).
- Echeverria, B. et al. (2008). *Orientación profesional*. Barcelona : Editorial UOC.
- Girin, J. (1990). Analyse empirique des situations de gestion: éléments de théorie et de méthode. in A.C. Martinet (Dir) *Epistémologies et Sciences de gestion*. Paris : Economica.
- Hatchuel, A & Molet, H. (1986). Rational Modelling in Understanding Human Decision Making : about two case studies. *European Journal of Operations Research*, 24, 178-186.
- Hatchuel, A. (2000). Research, Intervention and the production of knowledge. In Learn Group (Eds), *Cow Up a Tree: Knowing and Learning for change in Agriculture* (55-68). Paris : Inra Edition, coll. Science Update.
- Guillaumin, C. (2009). L'observation réfléchie. In S. Pesce (Dir.). *Pratiques réflexives en formation, ingénieries émergentes*. Paris : L'Harmattan.
- Herreros, G. (2009). *Pour une sociologie d'intervention*. Toulouse : Erès.
- Isus, S., Cela, J. & Farrus, N. (2002). Proyecto TICAP para el desarrollo de competencias transversales en la empresa. Publicación digital en CD. Congreso Virtual Educa. Valencia, 13 y 14 de junio de 2002.
- Jezegou, A. (2005). *Formations ouvertes : libertés de choix et autodirection de l'apprenant*. Paris : L'Harmattan.
- Latour, B. (1989). *La science en action. Introduction à la sociologie des sciences*. Paris : La Découverte.
- Latour, B. (2012). *Enquête sur les modes d'existence. Une anthropologie des Modernes*. La découverte : Paris.

- Le Boterf, G. (2006). *Ingénierie et évaluation des compétences*. Paris : Editions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2010). *Professionaliser. Construire des parcours personnalisés de professionnalisation*. Paris : Editions d'Organisation.
- Levy-Leboyer, C. (2000). *La gestion des compétences*. (4^e édition). Paris : Editions d'Organisation.
- Lewin, K. (1959). *Psychologie dynamique : les relations humaines*. Trad. fr. : M. Faucheux & C. Faucheux. Paris : P.U.F.
- Martinand J.-L. (2003). Les savoirs entre pratique, formation et recherche. Entretien de E. Burguière avec J. L. Martinand. *Recherche et formation*, 40.
- Massé, R. (2003). *Éthique et santé publique : enjeux, valeurs et normativité*. Laval/Québec (Canada) : Presses universitaires de Laval.
- Mérini, C. (1999). *La formation en partenariat, de la modélisation à une application*. Paris : L'Harmattan.
- Mérini, C. & Ponté, P. (2008). La recherche-intervention comme mode d'interrogation des pratiques. *Savoirs*, 1 (16).
- Perrenoud, Ph. (2001). Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_33.html.
- Pineau, G. (2005). L'ingénierie stratégique de la formation. In L. Brémaud et al. *Se Former à l'ingénierie de formation*. Paris : L'Harmattan.
- Ricoeur, P. (2004). *Sur la traduction*. Paris : Bayard.
- Saint-Jean, M. (2002). *Le bilan de compétences : des caractéristiques individuelles à l'accompagnement de l'implication dans le projet professionnel*. Paris : L'Harmattan.
- Saint-Jean, M. & Seddaoui, F. (2013). Le concept de « développement » en question dans l'approche des différents niveaux de changement. In V. Bedin (Dir.) *Conduite et accompagnement du changement. Contribution des sciences de l'éducation*. Paris : L'Harmattan.
- Serres, M. (1974). *Hermès III, la traduction*. Paris : Éditions de Minuit.
- Simon, L. & Desmarais, D. (2007). Leadership et autobiographie : une pratique innovante de recherche-formation. In Françoise Cros (dir.) *L'agir innovationnel*. Bruxelles : De Boeck.
- Smith, J. (1995). Semi-structured interviewing and qualitative analysis. In J. Smith, R. Harré & L. Van Langenhove (Dir.), *Rethinking methods in psychology* (p. 9-26). London : Sage.
- Stassart, PM. & all (2008). La recherche-intervention pour une transition vers le développement durable. *Revue Économie rurale*, 2008/4 (306).
- Van der Maren, J.-M. (1993) Savoirs enseignants et professionnalisation de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation (Montréal)*, XIX (1), 153-172.
- Vargas, F. et al. (2001). El enfoque de la competencia laboral. *Colección Papeles de la oficina técnica*, 12 Montevideo : Departamento de Publicaciones de Cinterfor/OIT.
- Vermersch, P. & Maurel, M. (1997). (Dir.) *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Vial, M. (2009). *Se former pour évaluer*. Bruxelles : De Boeck.
- Watzlawick, P., Weakland, J. & Fisch, R. (1975). *Changements, paradoxes et psychothérapie*. Paris : Le Seuil.
- Willig, C. (2001). *Introducing qualitative research in psychology*. Buckingham : Open University Press.
- Zay, D., Gonnin-Bolo, A. (1995). Établissements et partenariats. Stratégies pour des projets communs. *Actes du colloque des 14, 15 et 16 janvier 1993*. Paris : INRP.

Rapport au savoir et place de l'accompagnement en formation : Le cahier des charges, un outil facilitateur ?

Odile Thuilier, Bruno Goloubieff et Michel Vial
ADEF, Aix-Marseille Université ; ENS de Lyon, IFE, France

Introduction

Dans le contexte particulier de la formation professionnalisante, vouloir « accompagner le changement en formation » est-ce raisonnable ? Au-delà de l'intention naïve ou angélique de vouloir faciliter le changement, est-il possible de se donner un cadre d'exercice et des outils qui favorisent l'appropriation des concepts rencontrés en formation et permettent aux étudiants de faire évoluer leur rapport au savoir ?

Car, changer en formation est un contrat tacite trop souvent ambigu. Communiquer aux étudiants sa conception de la formation n'est pas chose aisée. Cela prend du temps ; or en formation, le temps est compté. L'outil « cahier des charges de la formation » veut remplir ce rôle d'accélérateur du changement en communiquant par écrit les référentiels d'une formation aux étudiants.

Cet article fait le point sur une expérience conduite dans un master 2 où pendant cinq ans a été élaboré un cahier des charges. Une enquête en fin de formation d'une promotion d'étudiants et de leurs formateurs, sous forme d'un questionnaire et d'entretiens pour commenter des moments de formation filmés, sera utilisée pour mettre au jour quelques conditions nécessaires pour l'usage d'un tel outil. Nous essaierons de répondre aux questions suivantes : quels freins à l'appropriation des contenus de la formation le cahier des charges permet-il de pointer ? Quels sont les rapports au savoir identifiés et qui empêchent le cahier des charges de remplir sa fonction d'étayage des étudiants ?

Le cadre théorique : accompagner le changement en formation ?

La relation éducative, on le sait (Beillerot, 1998 ; Vial, 2010), est une dialectique entre guidage et accompagnement, et que c'est ainsi qu'elle peut être une pratique d'étayage cognitif, psychique et social (Vial, & Caparros-Mencacci, 2007). Sauf qu'en formation, l'accompagnement n'est qu'un moyen pour mieux faire acquérir les savoirs, ce qui fait du contrôle l'essentiel de ce qui caractérise la formation, et la différence du coaching, de l'analyse des pratiques (Fumat, Vincens, & Étienne, 2006) ou de la supervision professionnelle (Vial, 2011).

Or le contrôle débouche naturellement sur du guidage, ce qui, à tort et à raison, a mauvaise presse aujourd'hui. La tendance actuelle conduit les formateurs à survaloriser la pratique dite d'accompagnement qui apparaît comme la bonne pratique désirée, le formateur incarnant alors la figure d'une « bonne mère », d'un gentil organisateur, ce qui permet de dissimuler l'image fantasmée du contrôle qui serait lui, coercitif. Survaloriser la notion d'accompagnement au lieu d'en faire un concept (par exemple en mélangeant relation éducative et relation d'aide) sème la confusion. Tout finit par être appelé « accompagnement », sans effort scientifique de distinction (Raucent, Verzat & Villeneuve, 2010; Paul, 2004).

De plus, l'accompagnement confondu cette fois avec un espace de liberté sans cadre ni marge, centré sur le « développement personnel », dessert la formation dans sa double dimension de « processus » et « d'effort méthodologique » (Caspar, 2011), en faisant croire au formé que l'acquisition des savoirs y est secondaire, au profit d'un cheminement personnel hors contrôle, au gré de ses envies, de ses soucis « moïques », centrés sur son Moi (Imbert, 1996). Donc, « L'évaluation de l'impact de la formation est indispensable, mais présente plusieurs difficultés de réalisation. Une piste est d'évaluer la pertinence de l'action de formation, d'en vérifier l'efficacité pédagogique en termes d'acquis des participants et de s'assurer que le transfert des acquis est effectivement réalisé sur le terrain professionnel, afin d'inférer l'impact de l'action. » (Gérard, 2003).

L'affaire se complique quand on réalise que même quand le formateur « joue son rôle de réassurance, d'encouragement, de valorisation du travail accompli, de compréhension et d'encouragement des interrogations et des éventuelles lassitudes, et de mise en mouvement de chaque nouvelle étape à venir, sans imposer a priori aux stagiaires sa vision du problème ni sa façon de prendre la question » (Lerbet-Sérini, 1999, p. 155), cela ne fait pas qu'on sorte du guidage. Sinon à croire que guider, c'est être impositif et rigide. Or, il y a longtemps qu'en évaluation on a inventé le « contrôle participatif ». Les experts ont appris à construire des « dispositifs de débat » pour mieux implanter leur conception du problème à traiter (Uhalde, 2001) et faire participer les acteurs à la construction de normes référentielles (Figari 1994), sans cesser d'être des experts. Le contrôle, le guidage ne se réduisent pas à une fonction coercitive, ils persuadent, ils ont appris à convaincre qu'il faut « améliorer en continu ses pratiques ». Il n'y a pas que l'accompagnement qui est une co-construction.

La place de formateur est construite sur une ambiguïté qu'on connaît en évaluation sous l'expression « devoir faire du formatif et du certificatif ». Pour le formateur effectivement, « la posture n'est jamais stable » (Lerbet-Sérini, 1999, p. 173). Les *moments* (Stern, 2000) d'accompagnements (quand on se croit obligé de les introduire pour adoucir le guidage) sont utiles, mais ils sont subordonnés, utilisés *au service du guidage et du contrôle* : le formateur a tellement intégré la commande institutionnelle, qu'il ne le voit pas toujours, et il oublie qu'en fin de compte le produit exigé est validé ou non, le reste n'est que du moyen pour viser cette fin. La formation est une pratique qui

reste surdéterminée par la poiésis, une fabrication, et ne peut pas être que dans une praxis, une création (Imbert, 1990), sans se dénaturer. Que ce projet de transformation de l'autre soit un leurre n'y change rien, les formés même posés comme « se formant » obéissent au moins à un impératif: l'obligation de se changer en pertinence avec le dispositif proposé, au risque de ne pas être validés. Mettre l'accompagnement en avant permet tout au plus de rassurer et de masquer l'espace de conformisation. Pour le formateur, placé dans le continuum entre praxis et poiésis, il n'est pas nécessaire de choisir mais de se situer, savoir quand est-ce qu'il est dans l'un et quand il est dans l'autre, pour ne pas les mélanger et jouer un jeu de dupes. À un moment, il lui faut savoir s'il contrôle ou s'il accompagne — et le décider nécessite d'évaluer: c'est une des dimensions de « l'évaluation située » (Vial, 2012).

Autrement dit, le formateur est tenu d'avoir la double compétence: contrôler d'abord et accompagner de temps en temps, pour mieux (faire) réussir. L'accompagnement en formation est au service du contrôle des acquisitions. Parce que la formation donne une place structurelle spécifique aux savoirs, contrôler l'acquisition pour instruire peut alterner avec accompagner la maturation, l'appropriation des savoirs. C'est dire que le formateur est là pour *étayer le formé: le déstabiliser et le contenir*. Le dosage de l'instruction/guidage et de la maturation/accompagnement dépend de la nature de la formation. Il est donc utile que le formateur fasse la différence entre une formation instrumentale, opérationnelle ou épistémologique: ces trois catégories peuvent lui permettre de s'orienter.

Formation instrumentale	Formation opérationnelle	Formation épistémologique
Transmission d'outils	Développement de compétences	Travail sur le rapport au savoir et le soi professionnel
Dans l'instruction (rendre savant) Souci d'efficacité	Dans l'éducation (instruire + accélérer la maturation) Souci de l'appropriation	Dans la maturation Souci de réorientation
Ingénierie des savoirs-objets	Organisation des processus d'apprentissage	Préparation à la relation humaine au travail
Un continuum : Plus de contrôle, moins d'accompagnement (versus) moins de contrôle, plus d'accompagnement		

Trois natures de formation, trois dosages.

L'hypothèse de travail construite ici, est que dans une formation épistémologique travailler *le rapport au savoir* (Beillerot, Blanchard Laville & Mosconi, 1996) des formés pendant la formation ouvre des perspectives pour faire une place visible et conséquente aux gestes d'accompagnement; à condition de ne pas leurrer les formés: le contrôle reste in fine ce qui détermine la validation de la formation. Alors, l'outil « cahier des charges de la formation » semble devenir

indispensable, comme l'un des objets médiateurs de changement, permettant de mettre à jour les formes de rapport au savoir dans l'activité de problématisation.

L'expérience de terrain

L'outil « cahier des charges de la formation » a été mis au point sur une période d'expérimentation de cinq ans, dans les cursus de master. Le besoin est venu d'explicitier aux étudiants ce que la formation leur demande. Ce sont d'abord les tâches de validation qui ont été explicitées, les « consignes » des devoirs, les modalités de contrôle.

Le cahier des charges de la formation

Un cahier des charges doit permettre aux étudiants qui suivent une formation de se repérer dans l'ensemble des exigences à respecter et des ressources proposées par l'institution de formation. Petit à petit, il est apparu que le cahier des charges est composé de trois parties : le référentiel métier, le référentiel de formation et le référentiel de certification. Il ne peut pas être réduit au seul référentiel de certification, le référentiel de formation étant sinon dissimulé sous la certification et les étudiants conduits au bachotage.

Le référentiel métier est un ensemble de repères opérationnels liés au poste de travail, qui veut distinguer les tâches, les missions et les compétences de base exercées et attendues d'un professionnel qualifié dans un secteur d'emploi défini, en réponse à des besoins sociaux. Il permet aux recruteurs d'avoir des informations précises sur les métiers qui sont reconnus, légiférés, organisés par le Ministère du Travail. Il est un outil pour piloter la gestion des emplois, et parfois pour contrôler ou valider des compétences, ou encore pour prescrire ou organiser des produits et des prestations de formation. Il comporte toutes les règles qui organisent le métier et la responsabilité du professionnel en exercice. Mais tous les métiers ne sont pas réglementés.

Le référentiel de formation est l'ensemble constitué par :

- le projet de formation, les visées pédagogiques des formateurs, les orientations propres à une formation, dans une institution particulière,
- la liste des compétences à apprendre/exercer pendant la formation : combinaison de savoirs, de gestes et d'attitudes activés en situation,
- le dispositif de formation, l'organisation des séquences de formation et les tâches prescrites/proposées pour *apprendre* les compétences professionnelles qui préparent à l'exercice du métier.

Le référentiel de certification est l'ensemble des épreuves de contrôle organisées pour attester des acquisitions nécessaires à l'entrée dans une profession ou dans un grade. Et l'ensemble des critères de réussite permettant de décider que le candidat est devenu un professionnel, qu'il est suffisamment avancé dans le processus de professionnalisation pour pouvoir exercer sans danger pour lui-même, ni pour autrui. Contrôle signifie ici vérification des bonnes pratiques,

sécurité des gestes, conformité aux normes de références ; vérification de l'acquisition des compétences, conformité aux usages.

On parle de référentiel pour signaler qu'on est tenu de se référer, c'est-à-dire de se reporter aux contenus collectés dans le document, pour explorer son rôle (et non pas seulement pour s'autocontrôler et s'y conformer), pour se comprendre, pour travailler ensemble. Il est donc essentiel que le Cahier des charges devienne un outil partagé, commun, et qu'il serve d'interface entre les étudiants et les formateurs du diplôme. Le cahier des charges est utilisé en cours, c'est un instrument de dialogue (Noyé, Piveteau, 2009). Il est attendu que l'étudiant n'hésite pas à demander des éclaircissements, à participer à la meilleure expression de ce qui est dit, à faire part de ses questionnements à partir du document.

L'enquête auprès des utilisateurs du cahier des charges en formation

Deux empiries ont été réalisées avec les étudiants et les formateurs d'un master 2, où se forment des intervenants en organisation : d'une part des entretiens d'étudiants suivis pendant une année, et conduits à partir d'extraits de film des cours en train de se faire, et un questionnaire ponctuel en bilan de fin d'année, d'autre part.

Les entretiens ont eu lieu avec quatre des formateurs intervenant dans ce master. Cette technique s'inspire de l'autoconfrontation croisée (Clot, Faïta, 2000) permettant une analyse de l'activité. Les deux questionnaires comportent des questions ouvertes. Celui des étudiants : « 1/Comment avez-vous vécu pendant l'année de formation cet outil ? 2/Et maintenant qu'en pensez-vous ? Des anecdotes seraient bien venues ». Celui des formateurs directeurs de mémoire : « 1/Ce que le cahier des charges facilite avec l'étudiant. 2/Les choses moins évidentes, voire difficiles. Si possible racontez des anecdotes ».

Le travail d'analyse des données recueillies dans ces deux empiries est une *analyse de contenu* qui consiste en « un ensemble de techniques d'analyse de communications utilisant des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages » (Bardin, 1977, p. 42). Ce travail sur la parole en acte a pris appui sur une analyse thématique du discours. Elle consiste en « des opérations de découpage du texte en unités puis classification de ces unités en catégories selon des regroupements analogiques » (Bardin, 1977, p. 207), en considérant « les discours directs (significations manifestes) », ce qui est signifié (le contenu), permettant un classement par thème et ce qui est signifiant (le contenant), c'est-à-dire ce qui porte sur la manière d'aborder une question, la posture. Cet article utilise des extraits significatifs pertinents au propos dans l'ensemble du corpus recueilli.

Traitement des données recueillies

Analyse des entretiens avec les formateurs

La Thèse de doctorat de Goloubieff (2013) a pour projet de comprendre ce qui empêche les formés de problématiser dans une formation où la problématisation constitue une des visées majeures, un changement attendu. Quatre catégories

d'entraves chez l'étudiant ont été identifiées : entraves de conceptualisation, de perception, traumatique et d'expérience. Les deux premières sont en rapport avec le cahier des charges.

Le cahier des charges ne met pas à l'abri d'une attitude de refus :

La question est posée par un étudiant, en début de formation : « *j'ai toujours une question, dans l'intervention, est-ce qu'on peut parfois être en posture de consultant, d'accompagnateur, et parfois dans une posture plus fermée, plus experte ?* (Etudiant 3) ». Le formateur commente ce passage du film du cours en disant que la question posée comprend déjà la réponse : la formulation est donc de type « apocritique » (Meyer, 1986, p. 20) dans la mesure où la personne se positionne dans une logique d'indifférenciation question/réponse. En cela, elle « suggère des réponses qui peuvent réduire les possibilités de questionnement » (Mencacci, 2003, p. 131) et en appelle à une réponse fermée contenue dans la question elle-même, ce qui fonctionne comme « réducteur du problématologique » (Meyer, 1986, p. 121).

Cette conceptualisation d'une double posture simultanée (dans une même intervention) est le signe d'une volonté de maîtrise (tout pouvoir faire en même temps : guider et accompagner) incompatible avec l'accompagnement. Cette question pourtant prévue, agace le formateur, étant donné que toute la formation est axée sur la distinction et la lutte contre le « *mélange* » nommé aussi « *confusion new age*, » ici des postures contraires d'expertise et de consultant (Vial & Mencacci, 2007). Le risque du non-choix en situation engendre un évitement du travail sur soi en formation : jouer une posture en fonction de la situation (et une seule à la fois) est autrement plus difficile que de croire être en toute puissance des deux postures.

De plus, la question posée par l'étudiante est résolue dans le cahier des charges : « *Un intervenant professionnalisé formé en évaluation, c'est quelqu'un qui sait où sont ses bornes et ses risques de dérive. S'il a fait ses choix et s'il a pris position, il admet qu'un autre puisse en avoir fait d'autres. (...) L'accompagnateur a choisi de ne pas être dans l'expertise.* ».

Le problème du choix de la posture parcourt la durée de la formation, elle permet de maintenir vivante la problématique (Mencacci, 2003, p. 127) des situations vécues (en formation et sur le terrain). En cherchant à clore définitivement cette question, l'étudiante ne se positionne pas en tant qu'apprenante, mais en tant que professionnel doté d'une conception établie qu'elle ne veut pas remettre en question. L'étudiante n'a pas encore réalisé que ces deux postures (expert et consultant) sont des contraires. Même si le cahier des charges fournit un certain nombre d'éléments conceptuels et de guidage pour la formation, la simple lecture et relecture ne suffisent pas à l'appropriation de concepts contraires et encore moins du concept de *contraire* lui-même.

La question du choix de la posture posée au formateur semble renvoyer à la non-lecture du cahier des charges ; « *la réponse elle est dans le cahier des charges. Donc la personne qui me pose cette question n'a pas lu le cahier des*

charges! (...) Donc je n'ai pas envie de répondre à la question, parce que cela fait partie des questions stériles que l'on va se traîner pendant deux semaines à peu près et qui doivent être résolues le plus vite possible dans l'année, parce que c'est vraiment de fausses questions (Formateur 3) ».

Le cahier des charges répertorie les termes de la formation et indique les textes et les documents théoriques utiles. Son étude semble incontournable pour s'appropriier les concepts et travailler les différentes problématiques propres au métier d'intervenant en ressources humaines auquel prépare le master. Penser pouvoir vivre une formation en faisant l'économie d'un travail d'étude implique une attitude de rébellion en marge de ce qui peut être attendu de la part d'un formé, une perception décalée de la posture adéquate en formation. Le formé n'entre alors pas en formation, il se considère comme déjà tout formé. Se vivre comme un professionnel abouti, en état de professionnalité, c'est rejeter les contenus de formation et se focaliser non pas sur son propre changement mais sur le formateur comme distributeur de savoirs finis, d'outils à utiliser.

En début de formation, la difficulté majeure des formés réside dans la compréhension du discours universitaire. Ils doivent apprendre une langue, celle des sciences humaines et puis s'approprier les concepts qui permettent la réflexivité. La prise d'initiative et la multiplication des sources d'apprentissage favorisent l'appropriation des concepts. Le cahier des charges à lui seul ne peut suffire. C'est écrit, certes mais ce n'est pas compris. Si un étudiant comprenait tout le cahier des charges à la première lecture, c'est qu'il n'aurait pas besoin d'être formé. C'est justement la non-reconnaissance, la non-acceptation de ce besoin de changer qui freine les acquisitions. Les incontournables d'une formation, même écrits dans le cahier des charges, doivent être appris.

- le cahier des charges ne met pas l'abri d'une attitude de conformisation

Cette catégorisation est marquée par un argumentaire et un lexique focalisé sur les références aux contenus, aux apports théoriques strictement listés, à la tâche.

Si le cahier des charges indique bien les cibles de la formation, l'adhérence aux principes et aux contenus ne devrait pas être de l'ordre de la soumission. Il est attendu que le formé fasse preuve d'esprit critique, y compris à l'égard du dispositif qui le forme. Or, certains formés plongent dans la formation et ne sont plus en mesure de prendre le recul nécessaire. Cette attitude peut être nommée « dérive scolaire » dans la mesure où contrairement aux formés vus précédemment, ceux-là s'insèrent sans aucune retenue dans ce qu'ils prennent pour un moule didactique: ils se rendent conformes. On pourrait dire que ces formés « jouent aux bons élèves », qu'ils « font leurs devoirs » : ils se rendent quittes et miment le processus de changement. « pour moi il y a un moment donné où cela nécessite de se conformer à des attendus quand même, où l'étudiant doit reclasser, recatégoriser les séries de questions! (Formateur 1) ».

L'imitation se reconnaît à l'écrit comme à l'oral par un manque de relief, une platitude du travail : la langue n'est pas habitée. Il n'existe pas vraiment d'intrigue problématique qui porte le travail. Il n'y a pas d'avancée produite (Mencacci,

2003) montrant que le problème a été travaillé. La formation implique un risque inhérent : les formés peuvent faire semblant de problématiser leur changement. Il est difficile de savoir si l'étudiant ne se contente pas d'imiter le processus de changement : les contenus de formation sont alors instrumentalisés pour servir une stratégie de réussite du diplôme : « *une difficulté c'est quand ils te disent qu'ils ont pourtant pointé tous les éléments du référentiel et qu'ils ne voient pas comment on pourrait poser le problème autrement* » (Formateur 2) ».

Cette tentation consumériste consiste à se poser dans une attitude attentiste : F : « Ils disent : « *Donnez-moi des outils pour tout faire !* », ce qui permet au formé de ne pas se mettre en travail. La réponse passe avant le cheminement. Alors le problème reste à distance de soi. Le choix stratégique revient à considérer la formation d'un point de vue instrumental, telle « *une boîte à outils dans laquelle on puise* ». Cette perception implique une vision spatiale qui tend à externaliser le problème, à en faire un obstacle à franchir (Mencacci, 2003, p 81) : « *F : et bien le risque, c'est de ne pas arriver à en faire un problème pour soi ! Ne pas arriver à raccrocher leur histoire professionnelle à la thématique travaillée !* ». Il est alors impossible au formé d'entrer dans la phase de reconnaissance du problème pour soi (Fabre, 1999), dans le travail de soi, cet « usage de soi par soi » (Schwartz, 2000) qui implique des remises en question et un engagement assumant les difficultés et l'inconfort du changement, même consenti.

Cette perception idéalisée du cahier des charges en fait un objet sacré, sanctifié dont il serait impensable de discuter les contenus. L'entrée en formation par la remise en question qu'elle provoque (enjeux, peur de l'inconnu) invite certains formés à s'y référer comme s'il s'agissait d'une balise de détresse ou d'un guide de bonne conduite. Le document se réduit à un instrument de contrôle de la formation, que le formé se bornerait à suivre. Si la formation étudiée dans cette recherche privilégie les débats, les contradictions et va jusqu'à l'écrire dans son cahier des charges, il n'en demeure pas moins que les formateurs peuvent s'attendre à voir apparaître des comportements de docilité de surface, permettant à l'étudiant d'économiser le travail sur soi.

Il est donc important de pouvoir revenir sur son écriture. Par exemple, la présentation d'un cas en analyse des pratiques a mis au jour un hiatus entre les compétences attendues listées dans le cahier des charges et une situation professionnelle précise. L'étudiant ayant appliqué à la lettre le cahier des charges, a refusé de réaliser un accompagnement lors d'un stage. « *et là du coup lui, finalement il a lu le cahier des charges... et il l'a appliqué. D'où l'utilité de corriger le libellé du critère, tout à fait ! Oui, il a été induit en erreur par le référentiel !* » (Formateur 2).

Une régulation du cahier des charges doit toujours être possible. Ce document est un support potentiel à la praxis professionnelle et se doit donc d'être évolutif. Le cahier des charges fait apparaître les difficultés et permet ainsi de les questionner au fur et à mesure de la formation : rébellion contre les incontournables de la formation ou, au contraire, soumission sans réflexion à une proposition transformée en norme absolue : le formé navigue entre contraintes et ressources,

ce qui est le propre de la formation ; entre « soumission à la loi et capacité de transgression » (Ardoino, 1995), ce qui est le propre de l'éducation. Vouloir accompagner l'étudiant ne met pas à l'abri de ces mouvements constitutifs de la formation.

Résultats de l'enquête par questionnaire auprès des étudiants :

On retrouve dans les questionnaires le même va-et-vient entre contrôle et accompagnement, conformisation et émancipation :

Conformisation, maîtrise	Emancipation
« D'abord, à l'entrée en formation, je croyais que c'était un guide formulé de façon très linéaire avec lequel je n'aurai plus qu'à monter dans le wagon ».	« Les intervenants dans la formation universitaire font souvent référence au cahier des charges, ce qui le met au cœur du dispositif et facilite l'autonomie de l'étudiant dans son travail personnel et le travail sur son soi professionnel ».
« C'est très dense. C'est difficile de l'utiliser dans un ordre logique, linéaire ».	« Tout au long de l'année, la partie référentiel de certification a permis de lire et relire les consignes et cela a aidé à comprendre ce qui était attendu pour valider les différents modules ».
« je l'ai d'abord vécu comme un outil pleinement dans le guidage, le chemin, la voie vers la compréhension des attentes du directeur du master et l'obtention du diplôme ».	« Je m'en suis servi comme une référence. Je l'ai lu globalement et je m'y suis reportée lorsque j'avais une question sur tel ou tel point ».
« Avant de commencer au mois de septembre, le cahier des charges a donné un panorama complet de cette formation et a augmenté le désir de commencer le travail et les cours. La bibliographie a permis un travail de lecture avant le début des cours ».	« Avec le recul, je pense que cet outil est un des facteurs du changement de l'étudiant dans son rapport à la maîtrise et à l'inconnu ».
« Tout au long de l'année, la partie référentiel de certification a permis de lire et relire les consignes et cela a aidé à comprendre ce qui était attendu pour valider les différents modules ».	

Le traitement des questionnaires adressés aux étudiants et aux formateurs complète ce tour d'horizon des difficultés que le cahier des charges permet de mettre au jour.

Trois rapports au savoir difficiles :

1. Le savoir comme réponse attendue :

« Tant que l'étudiant cherche la réponse attendue chez les formateurs, pour s'y caler, il ne problématise pas, il passe son temps à vouloir remplir une fonction et s'y rendre conforme, il ne prend pas le problème pour soi, il se met dans la résolution de problème » (Parole de formateur). Corroboré par : « si j'étais formateur, je demanderais à l'étudiant de m'interpréter sa compréhension du mémoire afin de saisir les éventuelles failles dans son raisonnement et l'aider à comprendre les attentes du jury » (Etudiant qui se met en position de répondre au cahier des charges comme si c'était seulement une commande, au lieu de se travailler avec).

Entrer en formation devrait supposer avoir accepté le changement.

2. Le savoir supposé caché par le formateur (pris pour un représentant du savoir) : ce qui permet de se défendre de l'obligation d'avoir à problématiser : « Ils disent : 'les consignes ne sont pas claires' : ce sont des prétextes, les étudiants alors ne prennent pas la question pour eux, ils ne construisent pas le problème, comme s'il y avait une bonne réponse quelque part, cachée, que le formateur ne donne pas » (Formateur 2).

« Mon formateur ne m'aide pas : je suis en difficulté sur la rédaction de la problématique et je me sens malheureusement bien seule, mais je n'y suis pas pour rien. » (Etudiant conscient mais qui en profite pour faire du sur-place et se délecter dans la plainte).

« L'étudiant tente de projeter sur son formateur la figure du sujet supposé sachant pour mieux l'attendre au tournant. Il aura déplacé les enjeux et c'est son formateur qui se trouve sur la sellette » (Formateur).

« Difficile de ne pas répondre à la demande d'amitié, s'en tenir au vouvoiement et au rapport au savoir quitte à passer pour antipathique. Cette antipathie peut devenir un vrai obstacle et prendre la place de « tout » et justifier ainsi un échec éventuel avec un bouc émissaire tout désigné : le formateur n'a pas fait ce qu'il fallait ! »

Être au clair avec sa posture de formateur est un travail inachevable.

3. Le savoir comme expérience singulière, vécu sur le mode narcissique :

Permet de se défendre contre la théorisation du problème : « tant que l'étudiant fouille uniquement sa biographie, sans s'étayer à des lectures sur le thème, il n'avance pas : il fait du nombrilisme, il raconte sa vie et ses émotions, il se prend les pieds dans ses tripes » (Formateur).

« Dans le cas de la problématisation qui questionne le 'pour-soi', suivre l'étudiant qui s'épanche sur son Moi est trop facile, et fait perdre de vue le travail » (Formateur).

Faire travailler explicitement les étudiants sur leur rapport au savoir devient alors indispensable.

Résultats de la recherche

Le cahier des charges se révèle être un outil utile pour le repérage et l'étayage conceptuel. Il se doit d'être étudié et pas simplement lu. Le négliger engendre des confusions et freine la professionnalisation. Il permet d'éviter les faux problèmes, le mélange, les focalisations leurrantes sur son Moi ou sur le Formateur. Il fait apparaître ce que sinon on laisse dans l'implicite. Le rapport au savoir détermine les usages du cahier des charges : quand les formés se positionnent scolairement ou dévient vers une logique de consommation, d'instrumentalisation de la formation à des fins stratégiques, ils souhaitent obtenir des réponses claires, univoques, objectives, prêtes à appliquer et se positionnent de façon passive vis-à-vis d'un formateur à l'image fantasmée dont ils attendent tout. Le processus de changement et la visée de problématisation sont alors empêchés car le problème posé devant soi ne permet pas d'entrer dans le processus de travail de soi. Par ailleurs, le cahier des charges est menacé en permanence d'être sacralisé et réduit à un objet de contrôle, d'un guide qu'il suffirait d'appliquer. Il convient donc d'en préserver la dimension de régulation.

Conclusion et perspectives

Le cahier des charges obéit à trois critères :

1. C'est un document où sont rassemblés et signalés les éléments du *cadre légal* de la formation : les règles de fonctionnement à connaître.
2. Il dit *la particularité* de l'organisation, il communique les priorités, les orientations choisies et les moyens mis en œuvre pour les réaliser : le sens des études.
3. C'est un document qui permet le dialogue et qui est donc réglable, il n'est pas inscrit dans le marbre. Il devient légitime parce qu'il *est participatif*, évolutif et consensuel.

Le cahier n'est pas un outil facilitateur en soi mais un support nécessaire, qui permet de faire voir des problèmes qui sans lui sont esquivés, enterrés, oubliés. Il est donc plus source de travail que de réponses permettant d'éviter le questionnement. Accepter le questionnement qui dérange est l'essentiel de l'accompagnement dans la formation. Et établir un dialogue qui permette le débat, la controverse, le conflit. Ce n'est pas nouveau... mais aujourd'hui les formateurs sont mieux préparés à devoir endosser le contrôle et l'accompagnement. C'est un bénéfice de la mode de l'accompagnement.

Le cahier des charges est un outil qui n'est pas réservé aux formations épistémologiques, où est attendu un travail de remaniement de ses propres processus. Il peut se moduler en fonction des trois catégories de formation. Cet outil permet de communiquer sur le type de formation préparée et d'en dévoiler les principes. Il oblige le formateur à expliciter ses attentes et à identifier les étayages possibles pendant la formation.

Les risques de réification sont nombreux, le cahier des charges ne peut être réduit à un instrument de contrôle sans aliéner la fonction critique d'auto-évaluation à exercer en formation. Qu'il s'agisse d'étudiants ou de formateurs, le

cahier des charges ne peut être vécu comme un document établi, mis à l'écart parce qu'il a tout dit et ainsi scellé le sort de la formation et du métier. Son intérêt est aussi d'instaurer une dynamique professionnelle alternant guidage et accompagnement parce qu'il donne des repères suffisants, mais ne néglige pas les zones d'ombres et permet ainsi un questionnement éthique.

Ce travail sur le cahier des charges questionne plus largement l'ingénierie des parcours de professionnalisation et la pédagogie universitaire. Où il s'agit non seulement de contrôler la réalisation des tâches par rapport à la prévision et la certification mais de « comprendre les processus que les personnes mettent en œuvre pour « agir avec compétence » et faire l'ingénierie des dispositifs qui faciliteront ces processus (Le Boterf, 2005, p. 245).

Bibliographie

- Ardoino, J. (1995). Editorial, *L'année de la recherche*, 2, 5-8.
- Bardin, L. (1997). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF (2003).
- Beillerot, J., Blanchard Laville, C. & Mosconi, N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Beillerot, J. (1998). *L'éducation en débats : la fin des certitudes*. Paris : L'Harmattan.
- Caspar, P. (2011). *La formation des adultes. Hier, aujourd'hui, demain...* Paris : Editions d'Organisation.
- Clot Y. & Faïta D. (2000). Genre et style en analyse du travail, Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Fabre, M. (1999). *Situation-problèmes et savoirs scolaires*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Figari, G. (1994). *Evaluer : quel référentiel ?* Bruxelles : De Boeck.
- Fumat, Y., Vincens, Cl. & Étienne, R. (2006). *Analyser les situations éducatives*. Paris : ESF.
- Gérard, F.-M. (2003). L'évaluation de l'efficacité d'une formation. *Gestion 2000*, 20 (3), 13-33.
- Goloubieff, B. (2013). Identifier les entraves à l'activité de problématisation. Quelle auto-évaluation pour se professionnaliser ? Thèse de doctorat sous la direction de Michel Vial, Université de Provence, Aix-Marseille I.
- Imbert, F. (1990). Action et fabrication dans le champ éducatif. In *Les nouvelles formes de recherches en éducation*. (pp. 105 – 112). Paris : Matrice Andsha.
- Imbert, F. (1996). L'image ou la parole. Bouchard, P. In *La question du sujet en éducation*. (pp. 147-180). Paris : L'Harmattan.
- Le Boterf, G., (2005) L'ingénierie de la formation : quelle évolution ? In L. Bremaud, P. Leguy, J. Morin, G. Pineau (Eds). *Se former à l'ingénierie de formation*, Paris : L'Harmattan.
- Lerbet-Sérini, F. (1999). Guidance, compagnonnage et/ou accompagnement. *L'année de la recherche en éducation*, 145-177.
- Mencacci, N. (2003). Pour une intelligibilité de situations de confrontation à un problème, dans l'enseignement et la formation universitaire professionnalisante. Thèse de doctorat sous la direction de Michel Vial, Université de Provence, Aix-Marseille I.
- Meyer, M. (1986). *De la problématique Philosophie, science et langage*. Bruxelles : Mardaga.
- Noyé, D., Piveteau, J. (2009). *Guide pratique du formateur*. Paris : Insep Consulting.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.
- Raucent, B., Verzat, C. & Villeneuve, L. (2010). *Accompagner les étudiants, Quels rôles pour l'enseignant, quels dispositifs, quelles mises en oeuvre ?* Bruxelles : De Boeck.
- Schwartz, Y. (2000). *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*, Toulouse : Octarés.
- Stern, D. (2000). Les processus de changement en référence au concept de connaissance implicite. In O. Halfon (dir). *Filiations psychiques* (pp. 73-86). Paris : PUF.
- Uhalde, M. (2001). *L'intervention sociologique en entreprise, de la crise à la régulation sociale*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Vial, M. Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles : De Boeck.
- Vial, M. (2010). *Le travail des limites dans la relation éducative : aide ? guidage ? accompagnement ? Analyses de pratiques* (sous la dir. de). Paris : L'Harmattan.
- Vial, M. (2011). La supervision, une relation d'évaluation qui n'est pas du contrôle. Publications de RéseauEval. <http://www.reseaeval.org>, article 25.
- Vial, M. (2012). *Se repérer dans les modèles de l'évaluation : méthodes, dispositifs, outils*. Bruxelles : de Boeck.



Appréhender l'identité professionnelle : démarches méthodologiques et implications épistémologiques. Construction d'un cadre de lecture et application dans un contexte de formation initiale d'enseignants

Arnaud Dehon, Antoine Derobertmasure et Marc Demeuse

Institut d'administration scolaire, Cellule Facultaire de Pédagogie Universitaire,
Université de Mons, Belgique

Contexte

La formation initiale des enseignants du secondaire supérieur (correspondant au niveau du lycée en France) est réalisée, en Belgique francophone, à l'université. Cette formation est organisée selon deux filières : (1) l'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur (AESS), après un master à finalité spécialisée ou approfondie et (2) un master à finalité didactique, au sein duquel le programme de l'agrégation est intégré. La formation, répartie selon quatre axes, vise le développement de 13 compétences marquées par les notions de professionnalisation (Wittorski, 2008) et de réflexivité (Schön, 1994), comme cela est préconisé au sein de l'Union européenne (Niclos, 2010). L'objectif est de former des enseignants dotés d'une identité forte (Beckers, 2007) en l'espace de 300 heures.

Ce contexte soulève de nombreuses questions puisqu'il est attendu de former, en un temps très court, des enseignants professionnels et réflexifs, tout en certifiant l'atteinte de ces finalités. Les opérateurs de formation – également unité de recherche et de formation – ont la tâche de mettre en place des dispositifs pédagogiques efficaces, dans la mesure où ils atteignent leurs objectifs, et de recourir et/ou, le cas échéant, de construire des outils permettant d'évaluer la maîtrise de compétences complexes.

Plus généralement, ces impératifs poussent à s'interroger (1) sur les façons d'évaluer l'atteinte des objectifs visés par une formation, (2) sur les types de résultats générés et finalement (3) sur l'incidence de ces résultats dans le but de réguler les dispositifs pédagogiques. Ceci conduit inévitablement à s'interroger sur les liens entre les résultats obtenus – dépendant des démarches sélectionnées – et l'accompagnement en formation. Autour de ces problématiques, recherche et formation sont étroitement liées (Brodeur, Deaudelin & Bru, 2005) puisque

la première vient en appui de la seconde qui, en retour, lui offre un vaste terrain d'étude.

Dans ce sens, l'article apporte une contribution quant aux questions que peuvent se poser les chercheurs et/ou les formateurs. Cette contribution porte sur la présentation d'un cadre de lecture permettant de répondre à des interrogations du type : quelles sont les conceptions de la science (et des rapports des individus à la réalité) préconisée dans les démarches entreprises, qu'elles soient à des fins de formation et/ou de recherche ? Selon cette vision du monde, quel type de recueils de données est le plus pertinent ? Quels liens existent entre la technique utilisée et les résultats générés ?

Par ailleurs, dans cet article, le cadre de lecture est utilisé afin de qualifier des démarches outillées de récoltes d'informations relatives à l'identité professionnelle, perçue dans « *une vision processurale* » (Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau & Chevrier, 2000, P. 22), durant l'accompagnement pédagogique au cours de la formation initiale. Il s'agit d'utiliser le cadre de lecture pour qualifier quatre outils – deux types de questionnaires, un réseau d'associations et une grille répertoire – en présentant les opérations et le matériel technique, les assises théoriques, la forme des résultats et les critères de scientificité, en regard d'une méthodologie de recherche.

Au niveau de la structure du texte, après avoir présenté le dispositif de formation au sein duquel les démarches analysées ont été utilisées, l'article aborde, de manière successive, la conception du cadre de lecture et la présentation des quatre outils utilisés. Finalement, un tableau de synthèse met en perspective les résultats obtenus en fonction de chaque démarche.

Dispositif de formation

Le dispositif de formation pratique au sein duquel les quatre outils de recueil de données ont été utilisés vise le développement (1) de la réflexivité, (2) de compétences relationnelles et (3) de compétences liées à la planification, la gestion et l'évaluation de situations d'apprentissage¹. Au travers de ces trois compétences, de façon plus générale, le développement de l'identité et la professionnalisation sont visés.

Concrètement, le dispositif de formation pratique, d'une durée de 100 heures, se compose de 40 heures à l'université (de septembre à décembre, plus une séance en mai) et de 60 heures en milieu professionnel (de janvier à mai). Durant les 40 heures organisées au sein de l'institution, le dispositif comporte des activités calquées sur les phases de l'enseignement : préactive, active et postactive (Altet, 2002). Ainsi, à partir de deux leçons préparées en duo, chaque futur enseignant en propose une (par tirage au sort) durant une séance de micro-enseignement (durée de 40 minutes, gestion de toute la séquence, cadre sécurisant, la séance

1 Le dispositif de formation présenté ne couvrant qu'une partie de cursus, il se focalise uniquement sur ces trois compétences par la mise en place d'activités de formation à caractère pratique. Le développement des autres compétences fait l'objet d'activités dans les autres cours du programme de la formation.

est intégralement filmée mais n'est pas rejouée). Durant cette séance, les autres étudiants jouent soit le rôle d'élève, soit celui d'observateur. Après cette étape, une séance de rétroaction est organisée : après avoir visionné l'enregistrement du micro-enseignement seul, le futur enseignant échange avec un formateur au sujet de sa leçon. En plus de ces activités, une activité de présentation de préparation de leçon est également organisée de manière collective. Finalement, sur la base des observations réalisées durant le micro-enseignement, de la séance de rétroaction et des activités de présentations de leçons, chaque futur enseignant remet un rapport réflexif avant de se rendre en stage en milieu scolaire.

Un cadre de lecture

Pour permettre la comparaison de plusieurs démarches de recherche, la simple mise en parallèle des aspects techniques que chacune impose ne suffit pas. En effet, cette partie ne révèle que les aspects concrets des démarches (souvent les outils utilisés), faisant, entre autres, abstraction des positions épistémologiques sur lesquelles la recherche repose, composante pourtant essentielle pour en assurer la validité scientifique (Sarremejane & Lémonie, 2011). Comme le souligne Gohier (2004, P. 3), toute démarche scientifique est une « *arborescence méthodologique qui prend racine dans la posture épistémologique du chercheur et se concrétise par le choix d'instruments de saisie et d'analyse des données, en passant par celui de méthodes, c'est-à-dire de stratégies de recherche visant à mettre au jour des données crédibles en regard de l'objet de recherche* ».

Aussi, dans cet article, est présenté un cadre de lecture clarifiant et remplaçant un ensemble d'éléments clefs que toute recherche partage tels que les liens entretenus entre les conceptions épistémologiques et le domaine théorique ou le choix des outils de recueil des données.

Le cadre de lecture proposé prend appui sur deux modèles : le modèle méthodologique quadripolaire de De Bruyne, Herman et De Schoutheete (1974) et les axes relatifs aux orientations philosophiques des sciences sociales empiriques de Nowak (1984). La position adoptée n'est pas de reprendre en tous points les spécificités de chaque pôle ou axe tels que définis par ces auteurs, mais bien, à partir de leur proposition, de fournir les indications permettant de mieux définir les démarches de recherche, et plus particulièrement, de mieux caractériser les outils qui en sont issus.

Le modèle méthodologique quadripolaire de De Bruyne, Herman et De Schoutheete (1974)

Le modèle de De Bruyne et ses collègues définit une démarche méthodologique en envisageant quatre pôles complémentaires : le pôle épistémologique, le pôle théorique, le pôle morphologique et le pôle technique.

Partant du principe selon lequel toute recherche s'ancre dans une vision du monde (Giroit-Séville & Perret, 2007), le premier pôle fournit les informations quant aux bases épistémologiques sur lesquelles les démarches s'appuient

ou, tout au moins, se rapprochent, et assure « *l'objectivation – c'est-à-dire la production – de l'objet scientifique* » (De Bruyne, Herman et De Schoutheete, 1974, p. 34). Les méthodes dites « générales » que distinguent les auteurs sont alors la dialectique, la phénoménologique, la quantification et l'approche hypothético-déductive.

Le pôle théorique envisage les cadres de référence dont les outils sont issus et permettent de préciser les bases théoriques sur lesquelles ils reposent. De Bruyne, Herman & De Schoutheete (1974) présentent quatre cadres de référence permettant de situer les recherches. Il s'agit des cadres positiviste, compréhensif, fonctionnaliste et structuraliste.

Le pôle morphologique envisage le plan, la structure ou l'organisation du phénomène étudié. Il s'agit de voir la forme que l'objet de recherche prend après analyse. Les formes qu'il peut prendre sont : (1) une typologie, (2) un type-idéal, (3) un système ou (4) une structure.

Le quatrième pôle, le pôle technique, fait référence au mode d'investigation, recouvrant les aspects pratiques : recueil des données, échantillon, mode d'investigation, outillage...

Les axes relatifs aux orientations philosophiques des sciences sociales empiriques de Nowak (1984)

À mi-chemin entre les conceptions épistémologiques et théoriques du champ des sciences sociales, Nowak (1984) envisage une clarification de ces domaines conceptuels à partir de 16 dimensions présentées sous la forme de 8 continuums² : (1) compréhensif/béhavioriste ; (2) holiste/individualiste ; (3) réductionniste/émergentiste ; (4) déterministe/indéterministe ; (5) béhavioriste pluraliste/systémiste, (6) béhavioriste radical/potentiel créateur et (7) rationnel/irrationnel ; (8) fonctionnaliste/dysfonctionnaliste.

Le premier axe fait la distinction entre une conception « compréhensive » de l'homme, c'est-à-dire qui considère les pensées et les sentiments des individus comme faisant partie des réalités sociales, et une conception béhavioriste qui étudie les faits à la lumière d'éléments strictement observables, les pratiques enseignantes pouvant être étudiées selon l'analyse de leur description (corpus écrit) ou par observation directe du comportement des enseignants (Derobertmasure & Dehon, 2012).

Le deuxième continuum oppose la vision holistique, qui attribue aux groupes des caractéristiques propres (le groupe comme unité à part entière), et la vision individualiste, qui envisage l'individu comme unité. À nouveau, on peut

2 Ces dimensions peuvent être également expliquées par certains principes d'épistémologie générale (De Bruyne, Herman et De Schoutheete, 1974) : de causalité, de finalité, de conservation, de négligeabilité, de concentration, d'économie, d'identification, du plus ample informé et de correspondance. Dans le cas présent, nous nous limitons à une distinction réalisée à partir de dimensions de Nowak, sans entrer dans davantage de précisions ; rappelons qu'il s'agit de fournir des indications relativement simples et rapidement accessibles permettant une distinction entre des démarches méthodologiques.

envisager une situation d'enseignement – apprentissage en termes de situation singulière (étude de la classe considérée comme un tout agissant) ou la considérer comme une somme d'individus et, par exemple, se focaliser uniquement sur l'enseignant.

Le troisième axe – réductionniste *versus* émergentiste – se rapproche du précédent et propose une distinction basée sur la considération que les lois propres à des niveaux inférieurs (au niveau des individus par exemple) peuvent expliquer les lois des niveaux supérieurs (au niveau du groupe par exemple) : les réductionnistes défendant la correspondance des lois d'un niveau à un autre. Les lois pouvant expliquer la relation entre deux individus pourraient également expliquer les relations groupales entre plusieurs individus ou groupes d'individus.

Au niveau de la quatrième dimension, basée sur le principe de causalité, elle distingue les indéterministes qui conçoivent une forme de libre arbitre de l'individu et les déterministes qui décèlent des liens de causalité dans les faits sociaux : un comportement particulier, par exemple, conduit à un produit déterminé (processus – produit), les gestes d'un enseignant pourraient avoir une incidence déterminée sur l'apprentissage des élèves (Bru, Altet et Blanchard-Laville, 2004).

On retrouve dans le cinquième axe, l'opposition entre une vision systémique – les groupes forment un système d'éléments interdépendants – et une vision pluraliste, proposant une étude par conglomérat d'individus. Dans la vision systémiste, le tout vaut plus que la somme des parties.

Le sixième continuum met en perspective d'une part le potentiel créateur des individus et d'autre part sa nature strictement réactive, dans une logique comportementaliste de réactions à des stimuli. Par exemple, l'apprentissage est-il conçu comme la manifestation d'un besoin de découverte que l'enseignant se doit de guider ou s'agit-il du fruit de l'organisation d'une nécessaire situation mise en place et pilotée par l'enseignant et alternant les stimulations et les renforcements ?

L'avant-dernier axe retenu est celui qui oppose la logique rationnelle, où les comportements humains s'expliquent en termes de mobiles conscients, et la logique irrationnelle, où les comportements ne reposent pas nécessairement sur de tels mobiles. Ce type de question peut s'appliquer aux choix pédagogiques que pose un enseignant : lorsqu'il met en place un débat, est-ce parce qu'il vise le développement de compétences d'argumentation et d'écoute d'autrui ou s'agit-il d'une activité fortuite et peu cadrée générée, par exemple, par un désaccord d'étudiants sur un fait de société ?

Enfin, le dernier axe, caractérisé par les extrêmes fonctionnaliste/dysfonctionnaliste, prend en considération les relations internes comme garantie d'un équilibre du système ainsi que les conflits et dysfonctionnements internes des systèmes.

Dans le but de construire un cadre de lecture, ces deux modèles insistent sur l'importance de lier entre elles les quatre facettes d'une démarche méthodologique

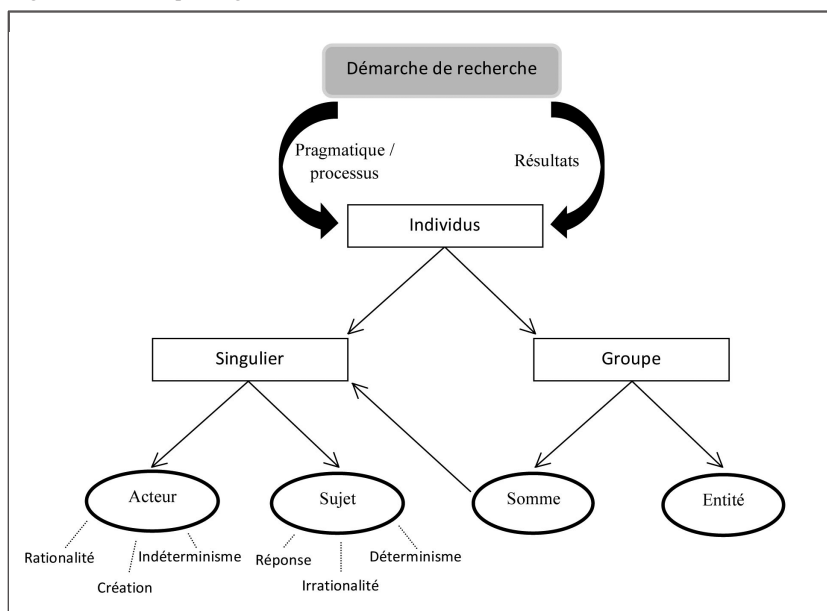
et de positionner tout outil de recueil de données dans une globalité. Un outil utilisé dans le cadre d'une recherche ou à des fins de formation n'est pas indépendant d'autres éléments qui influencent l'exploitation qui sera faite des données mais surtout qui déterminent le sens qu'on leur attribuera.

Proposition d'un cadre de lecture

Si ces modèles permettent de clarifier certaines dimensions d'une démarche de recherche, le cadre de lecture poursuit une visée synthétique et « simplificatrice », dont l'objectif est de proposer une modélisation à destination de tout chercheur et/ou formateur intervenant en formation initiale et de leur fournir des pistes pour situer leurs démarches tant à un niveau « philosophique » - quelle image de l'individu est véhiculée ? - qu'à un niveau théorique et technique.

Pour ce faire, la première étape a porté sur la mise en parallèle de différentes dimensions de chaque modèle. Par exemple, la méthode positiviste peut se situer dans une dimension holistique : « *expliquer les phénomènes qui se produisent dans le tout par les propriétés caractéristiques du tout [...]* » (Durkheim, 1973 cité par De Bruyne, Herman & De Schouthette, 1974, P. 131) ; le cadre compréhensif se retrouve dans l'axe compréhensif proposé par Nowa. Le résultat du travail de rapprochement des deux modèles se concrétise dans la figure 1 proposée ci-dessous.

Figure 1 – Conception générale d'une démarche de recherche



Toute démarche de recherche peut porter soit sur des aspects pragmatiques et des processus (axe « réductionniste/émergentiste » et dimensions fonctionnaliste et structuraliste), soit sur des résultats (dimensions de quantification et

hypothético-déductives) : par exemple, la professionnalisation peut être étudiée sous l'angle de ce qu'en disent les futurs enseignants (processus de construction de sa professionnalité) ou sur l'observation des gestes professionnels en tant que manifestation observable d'une intention consciente ou inconsciente.

Suite à cette première distinction, la recherche peut concevoir les individus comme étant incorporés dans un groupe ou considérés comme « singuliers ». L'approche envisageant l'individu comme singulier se comprend selon deux conceptions. Une première conception où le sujet est acteur, c'est-à-dire qu'il a un potentiel créateur, qu'il agit de façon rationnelle, ne permettant pas *a priori* de déterminer, du fait de son libre arbitre, les causes et les effets de ses actions. La seconde conception considère l'individu comme un sujet réactif, c'est-à-dire qu'il agit en réponse à un stimulus, sans nécessairement en prendre conscience, ce qui intègre une forme d'irrationalité et de déterminisme (axes « compréhensif/béhavioriste », « déterminisme/indéterminisme », « béhavioriste radical/potentiel créateur », « rationnel/irrationnel » et dimensions phénoménologique et compréhensive).

En ce qui concerne le groupe, celui-ci peut s'envisager comme une entité agissante ou comme une somme d'individus, ce qui, dans cette orientation, rejoint l'analyse de l'individu singulier (axes « holiste/individualiste », « béhaviorisme pluraliste/systémiste » et dimension positiviste).

À la conception dont la démarche est issue, s'adjoint un courant théorique de référence : l'identité professionnelle peut s'étudier en se concentrant sur l'individu singulier (« approche clinique ») ou en englobant le groupe comme une entité à part entière (« approche sociologique »). Dans la grille de lecture, une place est octroyée aux références théoriques sur lesquelles les outils se basent : cette donnée est en effet fondamentale, elle permet non seulement de faire le lien entre l'outil et les présupposés théoriques sur lesquels il repose, mais également de renseigner l'angle d'approche adopté lors de l'interprétation des résultats.

À ces éléments, s'ajoute la traduction des aspects morphologiques et techniques. Les éléments morphologiques distinguent la lisibilité et l'exploitation des résultats (en considérant distinctement la recherche, la formation et le répondant) ainsi que la forme que prennent ces deux phases : forme que prennent les données après traitement et les cadres d'analyse auxquels l'exploitation des résultats aboutit.

Les aspects techniques s'intéressent à la passation (temps, compréhension par les répondants et complexité de l'outil) et au traitement de l'information (temps et instrumentation).

Présentation des outils

Dans le cadre de l'évaluation et de la régulation du dispositif de la formation des enseignants mises en place depuis 2007, quatre outils ont été utilisés pour appréhender l'identité professionnelle des futurs enseignants à différents niveaux. Pour le chercheur, il s'agit de saisir les traces de manifestation de l'identité

professionnelle chez les futurs enseignants. Pour le formateur, l'intérêt de ces outils réside dans une double implication pédagogique : d'abord par l'exploitation des résultats fournis par les outils, et ensuite, par une prise de recul qu'invite la passation des outils, en considérant cette dernière comme une activité transformant potentiellement l'identité professionnelle.

Les quatre outils prennent des formes diversifiées : (1) questions ouvertes, (2) réseau d'associations, (3) grille répertoire et (4) analyse de cas. Ce choix a été effectué pour plusieurs raisons dont notamment le fait que ces outils sont issus de courants théoriques différents, mais également en raison des modalités de mise en place de ceux-ci. L'un des buts poursuivis dans le contexte de la formation où ils ont été appliqués a été de disposer d'outils adéquats au public, aux contraintes et amenant à des résultats pouvant donner lieu à des régulations du dispositif de formation.

Premier outil : questionnaire 1 (2007-2008)

Afin de mettre à jour les éventuelles évolutions dans les représentations du métier par les futurs enseignants, deux questionnaires identiques, composés de cinq questions ouvertes, ont été distribués en début (septembre) et fin de formation « en interne » (décembre), c'est-à-dire, avant la période de stage. Le but est d'investiguer les représentations initiales, les représentations après la première phase, les évolutions survenues entre ces deux moments ainsi que les points de convergences et de divergences entre les deux groupes de futurs enseignants, issus aussi bien de facultés de sciences humaines et sociales que de la faculté des sciences.

Moscovici (1961) définit les représentations (sociales) comme « *des contenus organisés, susceptibles d'exprimer et d'infléchir l'univers des individus et des groupes* » (1961, p. 365). Par distinction de la pensée durkheimienne, les représentations sociales concernent « *un milieu plus restreint, petites structures ou classes sociales par exemple* » (Bonari et Roussiau, 1999, P. 17) ce qui a pour conséquence qu'elles sont « *plus nombreuses et plus diversifiées, plus limitées et fragmentaires* » (*ibid.*). Jodelet (1991, p. 668) les définit comme une « *forme de connaissance courante, dite « de sens commun* ». C'est au sens de connaissance courante, entendu par Jodelet (1991), que la notion de représentation est associée dans le cadre de l'utilisation de cet outil.

Pour procéder à l'analyse des réponses aux questions ouvertes, c'est le logiciel Tropes, et plus spécifiquement, les références utilisées qui sont retenues³ ; celles-ci offrent un condensé des réponses formulées par les répondants. Ce condensé constitue alors une grille de (re) lecture pour orienter le retour aux textes initiaux et l'analyse de ceux-ci. En effet, les indices numériques fournis par le logiciel ne peuvent permettre l'économie d'un retour au texte et d'une « lecture flottante » de celui-ci (Bardin, 2001, p. 126). Il s'agit d'un travail

3 Le niveau de significativité des classes d'équivalents a été paramétré sur une fréquence d'apparition minimale de 3 fois ; ce qui signifie que toutes les classes ayant une fréquence d'apparition inférieure à ce seuil sont ignorées

délicat lequel, bien que guidé par une grille de lecture objective (univers de référence), n'en reste pas moins soumis à la subjectivité et l'interprétation de l'analyste. Ce travail est d'autant plus délicat que, comme le livre Piot (1997, p. 121), « *les représentations des enseignants sur leurs pratiques revêtent un caractère composite qui devrait interdire de considérer ceux-ci comme un ensemble homogène. Pas plus qu'il n'existe d'élève type, il n'existe d'enseignant type* ». Aussi, les résultats doivent davantage être considérés comme la description de tendances quant au « *modèle du professeur attendu, souhaité, recherché, visé* » (Baillauquès, 2006) plutôt que comme l'élaboration d'un modèle des représentations des enseignants novices.

Deuxième outil : réseau d'associations (2008-2009)

Cet outil de réseau d'associations est une technique projective développée par De Rosa en 1995 (De Rosa, 2003). L'objectif de cette technique est de parvenir à révéler la manière dont se structure une représentation, les contenus qui la composent ainsi que la polarité y étant associée. Il s'agit de « *faire apparaître les dimensions latentes qui structurent l'univers sémantique, et d'accéder aux noyaux figuratifs de la représentation* » (Galand & Salès-Wuillemin, 2009, p. 130).

Le réseau d'associations repose sur l'application d'un ensemble de procédures : les participants sont confrontés à une feuille au milieu de laquelle un mot-clef (« enseignant », par exemple) figure. Par rapport à celui-ci, il est demandé d'y associer, en les reliant par une flèche, les mots associés à la notion centrale. Il est nécessaire que les répondants numérotent l'ordre de rédaction de ces mots : il s'agit de l'ordre d'apparition des mots. Il est ensuite demandé d'effectuer d'éventuels regroupements (représentés par un trait) entre les différents mots (« professeur » et « instituteur », par exemple). Un indice de polarité (+, 0, -) est ensuite ajouté aux différents mots selon le rapport entretenu par le répondant et le mot associé (ex. : « développement » est associé au « + », « discipline » au « - » et « savoir » au « 0 »). Finalement, les différents mots annotés doivent être reconsidérés et numérotés (en chiffres romains ou en une autre couleur), une seconde fois, en considérant, à cette occasion, l'ordre d'importance attribué aux mots. Cette double numérotation permet de prendre en considération une démarche davantage rationnelle et évaluative de la part du répondant alors que l'ordre d'apparition des mots communique davantage d'informations au sujet de son « *accessibilité en termes de plus grande consensualité prototypique (et dans cette acception, le mot associé de façon plus commune n'est pas forcément le mot le plus important pour le sujet, mais simplement celui qui est le plus socialement partagé* » (De Rosa, 2003, p. 88).

Différentes procédures de traitement, plus ou moins complexes et « outillées » à l'aide de logiciels, peuvent être appliquées afin de parvenir à différents types de résultats. Le recensement des différents mots associés permet de dresser un état des lieux de la représentation globale d'un groupe vis-à-vis d'une thématique, le calcul des fréquences permet d'établir un relevé des mots les plus « typiques »

de la représentation, le calcul de l'indice de polarité « *comme mesure de la composante d'évaluation et d'attitude implicite* » (De Rosa, 2003, p. 89) contribue à définir la position du groupe vis-à-vis de la notion, l'indice de stéréotypie renseigne sur le taux de différenciation d'un sujet ou d'un groupe (De Rosa, 2003, p. 92), l'analyse factorielle de correspondance et les réponses caractéristiques au sens du χ^2 (D'Amore, 2007) permettent d'obtenir une représentation de la structure de la représentation.

Cet outil présente différents avantages dont ceux de s'adapter à un grand nombre de thématiques de recherche, d'être facilement compréhensible pour l'utilisateur et de fournir un matériau de recherche structuré et synthétisé, par le répondant, pour le chercheur.

La perception et l'appropriation relativement aisée des réponses par l'émetteur de celles-ci ont amené les auteurs, dans le cadre précis de la formation des enseignants, à modifier la méthode en la transformant en outil de réflexion au sujet de ses propres représentations. Les futurs enseignants, en décembre, lors de la deuxième passation (en fin de formation « en interne ») et en mai (en fin de formation) sont amenés, non seulement à réaliser un nouveau réseau d'associations, mais également, sur la base de la présentation de leurs productions antérieures, à effectuer un commentaire au sujet de l'évolution (ou non) de leur représentation.

Troisième outil : grille répertoire (2009-2010)

Le troisième outil est emprunté à l'analyse de construits développée par Kelly en 1955 (Pillion, 2007). L'outil se base sur le postulat que tout individu donne du sens à son expérience à partir d'éléments, d'ordre affectif et conceptuel, organisés entre eux (Lebel, Bélair & Descôteaux, 2007). Le but de la technique est de faire émerger une cartographie mentale (Davidson, 2007), à partir de laquelle le sujet peut réagir. L'outil est utilisé en début et fin de formation selon la même procédure.

L'outil s'utilise théoriquement en cinq étapes (Clément, 2007 ; Davidson, 2007), mais dans le cas de cette formation, pour des raisons de temps, seules les quatre premières ont été réalisées.

À partir d'une question centrale – « qu'est-ce qui caractérise, pour vous, un bon enseignant ? » – les étudiants ont été invités à noter sur des morceaux de papier un maximum d'*éléments* (un élément par papier) auxquels ils pensent pour ensuite placer ces papiers dans un pot.

La deuxième étape consiste à tirer au sort successivement trois papiers pour effectuer un processus d'*élicitation triadique* afin de déterminer l'ensemble des *construits*. Sur les trois *éléments* tirés, deux sont regroupés et le troisième est mis en opposition. Cette distinction est alors définie par deux termes (les *construits*) : le terme associant deux *éléments* est le *pôle émergent*, le terme dissociant le troisième est le *pôle implicite* car plus éloigné de la personne.

Si l'on prend un exemple pour illustrer la démarche, à la question « à quoi faites-vous attention lorsque vous souhaitez acheter une voiture ? », trois éléments tirés au sort sont : marque, âge, conditions de vente. Le sujet décide d'associer les éléments marque et âge et d'exclure l'élément conditions de vente. Au niveau des termes associés à cette distinction, il définit le pôle émergent comme intrinsèque (caractéristiques propres à la voiture) et le pôle implicite comme extrinsèque (extérieur au véhicule proprement dit). Le sujet vient de définir le premier construit à partir de trois éléments choisis aléatoirement.

Cette opération est répétée jusqu'à saturation, c'est-à-dire lorsque le sujet ne sait plus identifier de termes définissant de nouveaux pôles.

Ensuite, dans un tableau à double entrée, le répondant reporte aux extrémités horizontales chaque pôle en s'assurant que les pôles émergent et implicite correspondants soient en vis-à-vis. A la verticale, sont placés tous les éléments déterminés lors de la première étape. Il attribue alors à chaque élément une valeur allant de 1 à 7 (valeurs de type Likert) selon son niveau de proximité avec chaque construit : 1 si l'élément est proche du pôle émergent et 7 s'il est proche du pôle implicite.

Ce tableau est finalement retranscrit dans un logiciel – RepGrid⁴ – qui après encodage de la grille répertoire permet de générer des dendrogrammes⁵ et des graphiques cartésiens illustrant une analyse en composantes principales. Les éléments et les pôles définis par le sujet peuvent ainsi être rapprochés, le dendrogramme spécifiant en pourcentage les valeurs de similitude. Une autre information fournie grâce au graphique cartésien permet de déterminer les deux premières composantes, la troisième pouvant être simplement spécifiée par sa valeur, en pourcentage de la variance.

Quatrième outil : questionnaire 2 (2010-2011)

Le quatrième outil a été construit en poursuivant l'objectif d'appréhender l'identité professionnelle auprès d'un public varié (en fonction de la faculté et de l'université d'origine ou de l'expérience professionnelle) afin de mettre en évidence certaines distinctions selon les profils des sujets et l'évolution de cette identité au cours de la formation. L'outil prend la forme d'un questionnaire décliné selon deux versions parallèles (Demeuse & Strauven, 2006) : « avant formation » et « après formation ».

Trois questions constituent la partie relative à l'identité professionnelle. Celles-ci ont été construites sur la base du modèle des identités (1) désirée, (2) assignée et (3) engagée de Bajoit (2003). Les trois questions sont respectivement formulées comme suit : (1) « quel enseignant voudriez-vous être ? », (2) « que

4 <http://repgrid.com/>. Si la version V est payante, il est possible de télécharger gratuitement sur le même site la version IV.

5 « Un dendrogramme est formé par les lignes à l'extérieur du tableau et indique les pourcentages de similarité entre les éléments et leurs construits » (Bourassa, Philion & Chevalier, 2007, p. 93).

pensez-vous que l'on attend de vous comme enseignant ? » et enfin, si le sujet possède une expérience professionnelle, (3) « quel enseignant êtes-vous ? ».

Ces trois questions sont codées selon les six identités professionnelles déterminées en Fédération Wallonie-Bruxelles et provenant du modèle de Paquay (Paquay & Wagner, 2006) : enseignant personne, enseignant chercheur, enseignant acteur social, enseignant pédagogue, enseignant praticien, enseignant maître instruit et enseignant praticien réflexif (si les six autres identités sont rencontrées). Il s'agit de repérer dans la réponse donnée par le sujet si un ou plusieurs indices permettent d'affirmer (code 1) ou de réfuter (code 0) la présence d'un ou de plusieurs modèles.

« **Je suis un enseignant ouvert aux élèves** et *qui aime sa discipline (les mathématiques)*. Je fais un maximum de recherches pour améliorer mes leçons et **j'entretiens de bonnes relations avec mes élèves** »

Dans cette réponse, les éléments surlignés donnent des indices et permettent de statuer sur la présence, respectivement, de trois formes d'identité : « **personne** », « *maître instruit* » et « chercheur ».

Cette procédure conduit à une double analyse : une analyse des éventuelles tensions entre les trois identités et une analyse de l'évolution de ces identités entre le début et la fin de la formation. Cette démarche peut alors être envisagée à un niveau individuel, au cas par cas, ou à un niveau plus général en considérant l'ensemble des sujets interrogés.

Présentation des outils selon le cadre de lecture

Dans cette partie, les quatre outils venant d'être présentés sont intégrés dans le cadre de lecture sous forme de tableau. Il s'agit de synthétiser les quatre outils tels qu'ils ont été mis en œuvre, ne pouvant faire abstraction de l'usage particulier et contextuel qui en a été fait. En effet, un outil ayant appréhendé le groupe comme une entité, n'exclut pas, qu'à d'autres fins de recherche, le groupe soit appréhendé comme une somme d'individus.

Par ailleurs, certains éléments du tableau sont fournis à titre indicatif car ils peuvent dépendre des chercheurs et de leur expérience, comme dans le cas du temps nécessaire au traitement. Cependant, comme ce sont les mêmes chercheurs qui ont utilisé les quatre outils, il est possible de tenir compte de ces valeurs relatives.

Tableau 1 - Application du cadre de lecture aux quatre outils

Grille de lecture					
		Questionnaire 1	Réseau d'associations	Grille répertoire	Questionnaire 2
Cadre général					
Groupe	Entité				
	Somme	X	X	X	X
Individu	Acteur	X			X
	Sujet		X	X	
Processus			X		
Résultats		X	X	X	X
Références théoriques		Représentations sociales (Jodelet, 1991)	Représentations sociales (Abric, 2003)	Analyse des construits de Kelly (Philion, 2007)	Modèle des identités de Bajoit (2003)
Pôle morphologique					
Lisibilité des résultats	Forme	Références utilisées (mots-clés)	Carte conceptuelle	Graphiques cartésiens/ dendrogrammes	Tableau de fréquences
	Chercheur	Grande	Grande	Moyenne	Grande
	Formateur	Moyenne	Moyenne	Faible	Grande
	Répondant	Moyenne	Grande	Faible	Grande
Exploitation des résultats	Forme	Idéal-type	Représentation/ modèle	Structure	Typologie
	Recherche	Grande	Grande	Faible	Moyenne
	Formation	Moyenne	Moyenne	Faible	Moyenne
	Répondant	Faible	Grande	Faible	Faible
Pôle technique					
Passation	Temps	45 minutes	30 minutes	60 minutes	25 minutes
	Compréhension	Grande	Grande	Faible	Grande
	Complexité	Faible	Faible	Moyenne	Faible
Traitement	Temps	Court	Moyen	Court car encodage de données chiffrées	Long car codage inter-juges
	Instrumentation	Tropes	Excel, Spad-T	RepGrid	Logiciel de traitement statistique

Pour chacune des démarches, le tableau synthétise les différents éléments développés dans la construction du cadre de lecture. Le cadre général montre ainsi à quelle conception se rattachent les quatre outils, le niveau d'analyse (en termes de processus et/ou de produits) et les références théoriques dont ils sont issus.

Au niveau du pôle morphologique, en ce qui concerne la forme, la lisibilité indique à quels types de résultats mènent les outils (graphique, tableau, liste...), et l'exploitation montre les formes théoriques que peuvent prendre ces résultats : modèle, structure, typologie, système, idéal-type (De Bruyne, Herman, De Schoutheete, 1974). Pour ce qui a trait à la lisibilité et l'exploitation pour le chercheur, le formateur et le répondant, une graduation (faible, moyenne et grande) est indiquée.

Les informations fournies dans le pôle technique sont davantage concrètes – temps de passation, temps de traitement (court, moyen ou long) et instrumentation – et les notions de compréhension et de complexité fournissent une échelle allant de faible, moyenne à grande.

Analyse des outils selon le cadre de lecture - discussion

S'il est ici impossible de commenter chacun des renseignements délivrés par le tableau 1, un certain nombre d'éléments mis à jour par les analyses morphologiques et techniques sont présentés.

L'analyse morphologique, et plus précisément les informations concernant l'exploitation des résultats, constitue l'une des catégories d'informations les plus précieuses. La consultation de ces informations permet de constater que l'utilisation des outils conduit à une exploitation relativement importante dans le cadre de la recherche. En effet, seul un outil, la grille répertoire, ne semble pas permettre aux chercheurs de parvenir à une forme de résultat qui débouche sur une exploitation pertinente dans le cadre de la formation. Si cette évaluation intrinsèque ne provient que d'un avis basé sur une utilisation dans un contexte bien précis, la comparaison inter-outils a cependant été réalisée par les mêmes chercheurs, dans le même contexte. On peut dès lors avancer que la grille répertoire apparaît comme l'outil doté du plus faible potentiel d'exploitation à des fins de recherche et constitue un choix moins pertinent.

En ce qui concerne l'exploitation des résultats par les répondants – dans ce cas précis les futurs enseignants –, le tableau comparatif laisse apparaître qu'il est majoritairement « faible » sauf pour un outil : le réseau d'associations. Si du point de vue strict de la recherche, cette information renseigne uniquement sur l'éventuel apport d'informations dû à la prise en compte, par les répondants, de leurs propres réponses, elle apparaît primordiale si elle est interprétée sous l'angle de la formation. En effet, si chercheur et formateur s'accordent à retenir un outil, non seulement riche du point de vue des données qu'il permet de recueillir, mais également doté d'un potentiel de développement de l'identité professionnelle par le questionnement et la prise de recul que sa passation impose, il y a fort à penser qu'une faible exploitation des résultats par les bénéficiaires ne laisse que peu d'opportunité à un tel développement.

En ce qui concerne l'analyse technique, elle informe les utilisateurs potentiels des outils des caractéristiques à prendre en considération : ainsi, si le questionnaire 2 se caractérise par un temps de passation « court », il nécessite un temps de traitement « long » dû au recours à deux codeurs. La mise en œuvre (compréhension et complexité) ne pose, en général, que peu de problèmes aux répondants, exception faite de la grille répertoire pour laquelle les répondants rencontrent bon nombre de difficultés.

Si l'on considère cette grille selon son potentiel d'analyse diachronique, chaque outil renvoyant à une année de recherche, il apparaît que les démarches de recherche mises en place se limitent à exclusivement considérer le public comme étant une somme d'individus et à privilégier un intérêt pour les résultats au détriment du processus.

Conclusion

En formation initiale des enseignants, l'identité professionnelle occupe une place importante. En complément aux activités pédagogiques pouvant être mises en place, la question des méthodes est posée : comment choisir des outils permettant d'appréhender l'identité professionnelle ? L'objectif de cet article était de proposer quatre outils utilisés en formation initiale et d'en effectuer la comparaison. Pour ce faire, un cadre de lecture s'inspirant du modèle méthodologique quadripolaire de De Bruyne, Herman et De Schoutheete (1974) et des axes relatifs aux orientations philosophiques en sciences humaines (Nowak, 1984) a été élaboré. Ce cadre, proposé sous la forme d'une grille, reprend le cadre général (conception d'une démarche de recherche), le pôle morphologique (lisibilité et exploitation des résultats et formes des résultats) et le pôle technique (outillage, passation et traitement...).

L'utilisation du cadre de lecture a permis plusieurs développements : premièrement, doter les outils d'une forme de carte d'identité présentant l'ensemble de leurs caractéristiques, de leurs fondements théoriques jusqu'aux instruments nécessaires au traitement des données obtenues ; deuxièmement, le recours aux catégories communes de lecture permet de dresser une analyse comparative de quatre outils permettant d'appréhender l'identité professionnelle. En prenant en compte les contextes dans lesquels ces outils ont été utilisés (un par année académique), l'utilisation du cadre de lecture a permis de réaliser une analyse diachronique conduisant à porter un regard critique sur la manière d'investiguer le développement de l'identité professionnelle au sein de l'institution en question. Ceci amène à étudier l'identité professionnelle en intégrant le processus de développement – et y compris le contexte – et le produit (réponses à un questionnaire, représentations...), plutôt que de se focaliser sur un seul de ces aspects. Cette voie peut notamment se concrétiser lorsque les pratiques déclarées et pratiques effectives ou observées sont comparées. En ce sens, dans certains travaux menés (Derobertmasure & Dehon, 2012), l'observation des pratiques effectives, souvent ancrée dans une conception behavioriste, intégrée dans une démarche méthodologique plus globale, en étant associée à l'étude

des pratiques déclarées, conduit à envisager l'identité professionnelle selon un regard plus large et par conséquent, peut-être plus pertinent également.

L'analyse comparative menée attire également l'attention sur un aspect important des choix posés en termes de sélection d'outils d'investigation : la lisibilité et l'exploitation des résultats apparaissent presque toujours plus aisées pour le chercheur que pour le formateur. Cette constatation souligne l'intérêt et la nécessité de considérer, en parallèle des intérêts du chercheur, ceux du formateur, lors de la sélection des outils et de s'assurer de multiplier les retombées des démarches de recherche... au risque de voir la recherche tourner sur elle-même et s'auto-alimenter, faisant fi de l'un de ses objectifs prioritaires, du moins en sciences de l'éducation : l'amélioration des dispositifs de formation.

Bibliographie

- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93.
- Baillauquès, S. (2006). Le travail des représentations dans la formation des enseignants. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (Ed.), *Former des enseignants professionnels: quelles stratégies? Quelles compétences?* (pp. 41-62). Bruxelles: De Boeck (3^e édition).
- Bajoit, G. (1999). Note sur la construction de l'identité personnelle. *Recherches sociologiques*, 30 (2), 69-84.
- Bardin, L. (2001). *L'analyse de contenu*. Paris: Presses Universitaires de France (10^{ème} édition).
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identités professionnelles: l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles: De Boeck.
- Bonari, C. & Roussiau, N. (1999). *Les représentations sociales*. Paris: Dunod.
- Bourassa, M., Pillion, R., & Chevalier, J. (2007). L'analyse de construits, une co-construction de groupe. *Education et Francophonie*, 35 (2), 78-117.
- Brodeur, M., Deaudelin, C. & Bru, M. (2005). Introduction : le développement professionnel des enseignants : apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 31 (1), 5-14.
- Bru, M., Altet, M. & Blanchard-Laville, C. (2004). À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages. *Revue Française de Pédagogie*, 148, 75-87.
- Clément, N. (2007). Les élèves n'écoutent pas pendant une période de lecture : pourquoi ? Et selon qui ? *Education et formation*, XXXV (2), 117-132.
- D'Amore, S. (2007). Les contextes alimentaires vus, commentés et dessinés par les adolescents. Recherche sur les représentations et les pratiques socio-alimentaires, selon une démarche multi-méthodologique. *Bulletin de Psychologie*, 60 (6), 527-544.
- Davidson, A.-L. (2007). L'Analyse de construits : un outil légitime pour la recherche en éducation. *Recherches qualitatives, Hors-série 5*, 125-137.
- De Bruyne, P., Herman, J. & De Schoutheete (1974). *Dynamique de la recherche en sciences sociales*. Paris : presses universitaires de France.
- Demeuse, M. & Strauven, Ch. (2006). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation. Des options politiques au pilotage*. Bruxelles : De Boeck.
- Derobertmasure, A. & Dehon, A. (2012). Développement de la réflexivité et décodage de l'action : questions de méthode. *Phronesis*, 1 (2), 24-44.
- De Rosa, A. S. (2003). Le réseau d'associations. In J.-C. ABrice (Ed.), *Méthode d'étude des représentations sociales* (pp. 81-118). Ramonville Saint-Agne : Erès.
- Dupont, P. (1983). *Pratique de la classe - Domaine relationnel*. Bruxelles: Labor
- Galand, Ch. & Sales-Wuillemin, E. (2009). Effets des pratiques et de l'environnement social sur la représentation des substances psychoactives. *Cahiers internationaux de Psychologie Sociale*, 84, 125-152.
- Gohier, Ch. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*, 24, 3 – 17.
- Gohier, Ch., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. & Chevrier, J. (2000). Vers une vision renouvelée de la professionnalisation de l'enseignement et de la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant. In Ch. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio & G. Parent (Ed.), *L'enseignant un professionnel* (pp. 21-56). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Giroit-Séville, M. & Perret, V. (2007). Fondements épistémologiques de la recherche. In R.-A. Thiétart (Coord.), *Méthodes de recherche en management* (pp. 13-33). Paris : Dunod.
- Jodelet, D. (1991). Représentations sociales. In H. Bloch, R. Chemanma & A. Gallo (Ed.), *Dictionnaire de la psychologie*. Paris : Larousse.

- Lebel, Ch., Bélair, L. M. & Descôteaux, M. (2007). L'analyse de construits au service de la persévérance. *Education et formation*, XXXV (2), 133-152.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse son image et son public*. Paris : Presses universitaires de France.
- Nowak, S. (1984). Ecoles philosophiques et méthodes de travail scientifiques en sciences sociales. *Revue internationale des sciences sociales*, XXXVI (4), 621-636.
- Niclot, D. (2010). Modèle d'enseignants et enseignants modèles pour l'Union européenne du futur. In G. Baillat, D. Niclot & D. Ulma (Ed.), *La formation des enseignants en Europe. Approche comparative* (pp. 33-52). Bruxelles : De Boeck.
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant. *Recherche et Formation*, 16, 7-33.
- Paquay, L. & Wagner, M-C. (2006). Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (Ed.), *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp. 153-179). Bruxelles : De Boeck (3^e édition).
- Philion, R. (2007). L'analyse de construits au service de la co-construction de sens chez les étudiants mentors. *Education et formation*, XXXV (2), 192-216.
- Piot, T. (1997). Les représentations des enseignants débutants sur leurs pratiques. Une clef pour comprendre la construction de la professionnalité enseignante. *Recherche et Formation*, 25, 113-123.
- Sarremejane, Ph. & Lémonie, Y. (2011). Expliquer les pratiques d'enseignement – apprentissage : un bilan épistémologique. *McGill Journal of Education*, 46 (2), 285 – 301.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les éditions Logiques.
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 2 (17), 9-36.

Représentations sociales de la douleur : La mise en perspective praxéologique des pratiques d'accompagnement et d'éducation à la santé

Nadia Péoc'h

UMR EFTS¹, Université de Toulouse, France

Introduction

Traditionnellement, la douleur renvoie à l'atteinte de la chair et la souffrance à l'atteinte de la psyché. Souffrir dans sa chair ou dans son âme ? L'épreuve serait consubstantielle à notre espèce, apportant avec elle les doutes et les questionnements. Dans la biographie des individus, la douleur apparaît comme un élément à part. Toutefois, ces douleurs ne disposent pas du même impact symbolique. Souffrances vécues ou représentées sont-elles intemporelles et universelles ou marquées du sceau de l'époque, de la culture, de l'histoire ou de la civilisation ? Le dualisme douleur/souffrance, soma/psyché, prendre soin/traiter a-t-il finalement un sens ? Il conviendrait de prendre soin du malade aussi bien que de traiter sa maladie.

Dans le cadre de la prise en charge thérapeutique, la douleur et la souffrance constituent une réalité complexe. Cette complexité peut être expliquée en partie par l'indifférenciation sémantique récurrente dans leurs usages courants des termes douleur et souffrance (Morasz, 2003). Dans un instant de vie caractérisé par la rupture d'un quotidien et par l'irruption de la maladie, les personnes soignées attendent des professionnels de santé une prise en soins complémentaire et holistique : la guérison de la maladie et la prise en compte de leur douleur/souffrance qui est consécutive. « La souffrance n'est pas la douleur » Ricœur (1994). Dans cette conférence prononcée en 1992 par Ricœur devant un parterre de psychiatres, l'auteur opère une distinction entre douleur et souffrance. Le terme de douleur physique : *avoir mal*, est réservé aux affects localisés organiquement dans le corps entier. *A contrario*, le terme de souffrance psychique : *se sentir mal* est réservé aux affects ouverts sur « la réflexivité, le langage, le rapport à soi, le rapport à autrui » (Ricœur, 1994, p. 59). Il y aurait du côté de la souffrance, des dimensions à explorer dans l'altération du rapport à soi et à autrui (« je souffre – je suis ») et dans la diminution de la puissance d'agir. La

1 UMR Education, Formation, Travail, Savoirs : Université de Toulouse ; UTM-ENFA ; EFTS ; 5 allées Antonio-Machado, F-31058 Toulouse, France.

souffrance ne se définit pas seulement par la douleur de celui qui a mal, elle est également le vécu de celui qui est mal. Pour Morasz (1999 ; 2002 ; 2003), la douleur n'est que la face émergente de ce qui fait mal à la personne soignée. Trop souvent perçue comme un processus physiologique réclamant avant tout l'antalgie, la douleur est à intégrer dans la globalité du sujet. Avoir mal, c'est vivre une expérience sensitive qui provoque une expérience unique émotionnelle, fruit d'une histoire vécue antérieure. Avoir mal, c'est sentir la douleur et ressentir une souffrance, le tout dans une combinaison unique et fluctuante. Se « sentir mal » est une constante du genre humain. La souffrance, présente depuis notre enfance, nous suit dans nos différentes trajectoires de vie jusqu'au jour de notre mort. La souffrance psychique serait à entendre sur le modèle de la psychogenèse : la position dépressive. Pour Morasz (2002), la souffrance psychique est à entendre sur ce modèle. Elle serait la persistance voire la réminiscence de cette souffrance originaire de la phase dépressive. Toujours en filigrane de notre fonctionnement psychique, elle nous renverrait à l'incontournable conscience de notre incomplétude, des manques qui nous assaillent et à notre finitude. La souffrance « est l'expression d'une activité de compromis liée elle-même à nos tentatives d'adaptation à la réalité. Elle est le signe d'un travail interne de « digestion » des difficultés auxquelles nous avons à faire face » (Morasz, 2002, p. 412). L'auteur propose de distinguer plusieurs et différents visages de la souffrance : avoir mal (douleur physique), se sentir mal (souffrance psychique), être mal (douleur morale).

Dans le cadre du soin et de l'éducation thérapeutique, de nombreux travaux autour d'objets de recherche tels que les soins palliatifs, la chimiothérapie, le cancer ont montré que l'étude des représentations sociales est pertinente. Depuis la contribution *princeps* de Moscovici (1961), ces recherches ont permis de démontrer la complexité des rapports du contexte social et des problématiques liées à la santé. À ce titre et de manière non exhaustive nous pouvons faire référence aux différentes études de Dany portant sur l'étude des représentations sociales de la chimiothérapie chez les patients *versus* médecins (2003, 2005) ; l'étude des représentations sociales de la souffrance chez les patients *versus* infirmier (ère) s (2004, 2006) ; l'étude des représentations sociales des soins palliatifs chez les médecins (2008). La distinction fine qui est faite des deux sémiologies déclinées par les termes de douleur et souffrance forme la matrice du sens du soin et ainsi même la qualité de ce soin. Dans le cadre du soin, la relation personne soignée/professionnel de santé est singulière. Elle est une création unique qui doit souvent faire face à l'imprévisible. Si la douleur et la souffrance se relie dans une même circularité, la compréhension de l'une comme l'autre doit être interrogée par les soignants. Le contexte de la relation de soin ne se limite pas à l'échange d'informations verbales ou non verbales. Il est un cadre dans lequel s'expriment des affects, des émotions, des croyances, des représentations sociales avec un ancrage social et psychologique. Dans l'apprentissage des professionnels de santé, il est habituel de dire que la personne soignée est « sujet de soins » et non pas « objet de soins ». Or, bien souvent les personnes

soignées expriment ce décalage. Cette sensation d'être un « objet de soins » est renforcée par le contenu même des interactions asymétriques qui est le plus souvent de type informatif ou éducatif. Ainsi des incompréhensions voient le jour. Pour Morasz (1999), la dynamique de la souffrance s'aborde par la relation d'aide, la relation d'accompagnement, l'aide à la mise en mots, l'explicitation. Tandis que la sidération douloureuse (physique ou morale) requiert en premier lieu une action à visée antalgique (médicamenteuse ou autre). Il ne s'agit pas de répondre par un acte (anxiolytique) à une demande d'aide ou par des mots à une demande de soulagement d'un patient douloureux. L'homme qui souffre d'avoir mal est touché dans sa totalité physique, psychique et spirituelle. C'est cette totalité qui est présente dans la relation de soin.

L'interaction thérapeutique s'opère la plupart du temps autour et par les représentations que chacun des acteurs de cette interaction élabore à propos du soin, de la maladie, de la santé, voire du rôle qu'il est en mesure de tenir dans la relation thérapeutique. Dans un contexte social spécifique (l'hospitalisation), les représentations sociales de la douleur chez les personnes soignées se définissent par un ensemble de cognitions descriptives (connaissance), évaluatives (valeur) et prescriptives (action) dans un champ structuré présentant une signification utile à la compréhension des situations de soins. Celles-ci rendent compte à la fois du rapport que l'individu entretient avec l'objet représenté (expérience et vécu de la douleur) mais également de l'inscription de ce rapport dans un contexte social. Il n'y a pas de représentation sans objet, nous voilà ainsi projetés par cette assertion de Jodelet, en plein cœur de ce qui caractérise réellement ce champ d'étude social. La plupart des auteurs ont une conception de la représentation comme une forme de savoir pratique reliant un sujet social à un objet social. « *La représentation sociale est avec son objet dans un rapport de « symbolisation », elle tient lieu « d'interprétation », elle lui confère des significations* ». (Jodelet 1989, p. 61). De ce fait, nous avons d'un côté un contenu (informations, images, opinions, croyances) se rapportant à un objet social particulier (la douleur) et de l'autre, un sujet (individu, famille, groupe de personnes soignées) en relation avec un autre (professionnels de santé). Toute représentation sociale est alors représentation de quelque chose et de quelqu'un.

Représentations sociales et travail de contextualisation au champ de la santé

La relation de soin n'est pas qu'interpersonnelle. Elle met en présence des personnes soignées qui appartiennent à des groupes sociaux divers et des professionnels de santé d'une profession caractérisée par un statut spécifique (médecin, infirmier (ère), cadre de santé, kinésithérapeute, etc.). Selon Tremblay & Garnier (2005), c'est au sein même de l'espace thérapeutique, dans l'interaction patient-médecin que se construit la représentation sociale de la douleur. Dans le champ de la santé et de la maladie, les travaux de Morin et Apostolidis (2002) posent le caractère social de ce contexte comme un système de relations entre personnes situées dans un espace de négociation, d'échanges et de parcours de

soins. La proposition ainsi formulée, il est question du social en tant que système d'interprétation et du social dans la représentation des personnes soignées et des professionnels de santé vis-à-vis de l'objet douleur.

Dans cette perspective, la légitimité heuristique du cadre théorique des représentations sociales offre dans son opérationnalisation un outil de compréhension et d'analyse des systèmes de régulation symbolique liés à un objet (Jodelet, 1989) en fonction des insertions spécifiques des individus dans un ensemble de rapports symboliques et sociaux (Doise, 1982). La théorie des représentations permet de rendre compte des interactions entre les sujets sociaux et le monde. Les représentations sont communes, communicables et constituent une partie non négligeable de l'univers individuel de chacun. Représenter, c'est RE-PRESENTER, rendre présent à l'esprit. Dès lors les représentations sociales en circulation dans un groupe de personnes soignées en tant que filtre perceptif composite et adaptatif se déclinent selon des appropriations individuelles liées aux ancrages personnels. Ce point de vue théorique proposé par Doise souligne que « *les représentations sociales sont des principes générateurs de prises de position liées à des insertions spécifiques dans un ensemble de rapports sociaux et organisant les processus symboliques intervenant dans ces rapports* » (Doise, 1986, p. 85). Pour l'auteur, les dynamiques relationnelles et les dynamiques représentatives sont liées. Il tient compte dans son approche, des rapports de communication qui président à l'élaboration des représentations sociales et de l'insertion des sujets dans un contexte sociétal, évoluant, changeant, donc particulier. Il insiste sur la pluralité des expressions individuelles des représentations sociales. Les représentations sociales ne peuvent être définies en termes de consensus entre les membres d'un groupe. Il convient pour Doise de les interpréter comme des prises de position de nature différente. « *Plus que des opinions consensuelles, les représentations sociales sont donc des prises de position de nature différente, même si des repères communs peuvent être utilisés* » (Doise, 1990, p. 118).

La représentation sociale se pare de sens, dans un processus permanent, sans cesse en action. Système de précodage de la réalité, elle permet l'orientation de l'action. Moscovici (1961) a développé l'idée que la représentation sociale est un guide pour l'action. Elle est le reflet des relations complexes que l'individu entretient avec l'objet. A ce titre, les représentations ne sont pas seulement une analyse du discours ou des échanges interpersonnels. Elles peuvent aider à comprendre des systèmes de pensée et d'actions personnels et/ou collectifs. Elles sont en ce sens, le rapport du discours objectif ou symbolique du sujet à sa pratique. De par sa spécificité épistémologique, la psychologie sociale de la santé peut permettre d'opérer une lecture individuelle et sociale des situations de douleur associées à l'expérience de la maladie dans un contexte singulier lié à l'hospitalisation. Cette perspective d'analyse de l'environnement social trouve sa pertinence pour questionner les logiques sous-jacentes de la relation de soin dans son interaction thérapeutique. Nous posons ainsi comme hypothèse que la représentation sociale de la douleur chez les personnes soignées

se forme à partir des opinions, valeurs, croyances et connaissances (en tant que produits cognitifs d'influences passées et présentes, transmis à travers la mémoire collective dans des contextes sociaux et historiques) selon une taxonomie oppositionnelle : douleur *versus* souffrance. Cette représentation sociale attachée à des inscriptions sociales contextualisées informe sur la façon dont les personnes soignées se construisent un savoir sur leur douleur leur permettant d'agir, de s'orienter dans leur trajectoire de vie, d'adopter des stratégies d'observance thérapeutique adaptées.

Méthodologie

Objectifs de la recherche

Au regard de ce que nous venons de présenter, l'objectif principal de cette recherche était d'identifier les univers représentationnels (signification et images) de la douleur chez les patients hospitalisés d'un centre hospitalier universitaire d'une capacité de 2860 lits et d'étudier leurs régulations en fonction des insertions spécifiques des individus dans un ensemble de rapports symboliques et sociaux.

Caractéristiques de l'échantillon

Notre échantillon de personnes soignées se répartit selon une proportion d'homme (51 %) et de femmes (49 %). L'échantillon se compose de 244 sujets. Les réponses émanent de 124 hommes et de 120 femmes. La moyenne d'âge de notre échantillon se situe à 53,53 ans avec un écart type de 15,45 et une étendue allant de 21 à 87 ans. La médiane de notre échantillon se situe à 56,5 ans.

Nous avons dans un deuxième temps, dichotomisé notre échantillon en deux sous-groupes intitulés douleur aiguë *versus* douleur chronique en nous appuyant sur la définition donnée par l'Association Internationale pour l'Etude de la Douleur (IASP) qui fait référence dans le domaine du soin et de la santé.

La douleur aiguë d'installation récente, est considérée comme un signal d'alarme qui protège l'organisme. Nous avons posé comme principe que les personnes soignées prises en charge dans les services de chirurgie au temps T0 de notre étude (comme la chirurgie traumatologique, la chirurgie cardiaque, la chirurgie digestive, la chirurgie oncologique, les urgences...) présentaient des douleurs-symptômes. Ce sous-groupe porte le nom d'échantillon/chirurgie (douleur aiguë) et se compose de 107 sujets. Les réponses émanent de 52 hommes et de 55 femmes. La moyenne d'âge de cet échantillon se situe à 54,59 ans avec un écart type de 17,14 et une étendue allant de 23 à 83 ans. La médiane de cet échantillon/chirurgie se situe à 58 ans.

Dans la douleur chronique, l'effet « nocif » du facteur temps apparaît très clairement : de manière conventionnelle, il est classique de fixer la limite séparant les douleurs aiguës et chroniques entre 3 et 6 mois. En fait, toute douleur rebelle à un traitement symptomatique et étiologique bien adapté, doit faire évoquer la notion de « Syndrome Douloureux Chronique ». Dans ce contexte, la douleur a

perdu toute valeur protectrice. Elle est destructrice, dévastatrice tant sur le plan physique que psychologique et social. Nous avons posé comme principe que les personnes soignées prises en charge dans les services de médecine au temps T0 de notre étude (comme la rhumatologie, la diabétologie, la consultation HIV, la médecine interne, la dermatologie, la gynécologie...) présentaient des douleurs chroniques évoluant entre 3 et 6 mois. Ce sous-groupe porte le nom d'échantillon/Médecine (douleur = chronique/douleur-maladie) et se compose de 137 sujets. Les réponses émanent de 72 hommes et de 65 femmes. La moyenne d'âge de cet échantillon se situe à 53,08 ans avec un écart type de 14 et une étendue allant de 21 à 87 ans. La médiane de cet échantillon/médecine se situe à 55 ans.

Procédure et matériel

Un questionnaire a été diffusé auprès des personnes soignées hospitalisées au sein du centre hospitalier universitaire de Toulouse. Le questionnaire a obtenu un « avis favorable de passation » après présentation du protocole de recherche aux membres du Comité d'Éthique de Recherche. L'anonymat des personnes et des structures investiguées ainsi que la confidentialité des données (information – respect et protection de la liberté des personnes se prêtant à une recherche – protection de l'anonymat et de la confidentialité des données – droit à l'auto-détermination) ont été respectés. Le questionnaire comprenait deux parties distinctes. La première visait à recueillir les données sociologiques des personnes soignées (âge, sexe, professions et catégories socio-professionnelles) ainsi que les variables contextuelles et situationnelles (insertion familiale, degré de la douleur au moment du remplissage du questionnaire à l'aide de l'échelle numérique simple). La deuxième partie était constituée d'une question singulière ouverte sur l'exploration de la mise en récit du vécu de la douleur et de ses implications sur le sujet (approche phénoménologique du versant subjectif de la douleur sous l'angle de la conscience et du vécu de la personne). Nous sommes partis de la conception de Le Grand (1989) : il y a existence du récit de vie dès lors qu'un sujet raconte à une autre personne, chercheur ou pas, un épisode de son expérience vécue. Le verbe inducteur « raconter » est ici essentiel. Il signifie que la forme discursive écrite par le sujet prend la forme narrative. La consigne sur le questionnaire était la suivante :

« Voici quelques pages qui vous donnent libre expression sur le vécu et l'histoire de votre douleur. Prenez le temps de nous la raconter, avec vos mots, simplement. »

Traitement des données

Nous avons utilisé la version 4.7 du logiciel Alceste conçu par Max Reinert pour l'analyse qualitative des données textuelles. L'objectif est de quantifier un texte afin d'en extraire les structures significantes les plus importantes et de dégager ainsi l'information essentielle contenue dans le recueil. Dans la lignée des travaux de Benzecri (1973, 1982), Reinert a démontré que ces structures sont étroitement liées à la distribution des mots dans un texte et que cette distribution

se fait rarement au hasard. L'hypothèse développée dans ce logiciel d'analyse lexicale automatique des données textuelles (questions ouvertes, œuvres littéraires, pièces de théâtre, articles de revues, essais, entretiens compréhensifs, récits de vie, etc.) consiste à considérer les lois de distribution du vocabulaire dans les énoncés d'un corpus comme une trace linguistique d'un travail cognitif de reconstruction d'un objet par un individu (Reinert, 1990, 1997). Cette méthode permet de mettre à jour les traces lexicales les plus prégnantes dans le corpus recueilli : les mondes lexicaux. Le logiciel va découper le corpus en fragments de taille relativement analogues, dits « unités de contextes élémentaires » (u.c.e). Ces unités sont ensuite classées selon une distribution statistique suivant une procédure descendante hiérarchique (la Classification Hiérarchique Descendante ou CHD). Le coefficient d'association d'un énoncé à une classe est calculé à partir d'un X^2 (Chi-deux de Karl Pearson) d'association, à un degré de liberté (ddl : 1), calculé sur un tableau de contingence croisant la présence ou l'absence du mot dans une Unité de Contexte Élémentaire (u.c.e) et l'appartenance ou non de cette u.c.e à la classe considérée. Un X^2 est également calculé pour rendre compte du lien des variables illustratives (dans le cas de notre étude : sexe de la personne soignée ; âge ; catégorie socioprofessionnelle ; statut matrimonial...).

Présentation des résultats

L'ensemble des récits de vie des deux échantillons a été retranscrit intégralement, mot à mot, ce qui nous permis de nous immerger et de nous familiariser avec les données du corpus (lecture, relecture et premières annotations). Avant de lancer les premières analyses, la base de données a été formatée et nettoyée. Le texte a été mis en forme pour être exploitable (corrections orthographiques ; regroupement de termes ; codification des variables illustratives étoilées). Cette approche (nettoyer avant d'analyser) s'appuie sur la lecture des travaux de Reinert et les recommandations de Beaudouin, V. & Hébel, P. (1994) ; Beaudouin, V. & Lahlou, S. (1993) dans l'utilisation d'outil d'analyse textuelle comme Alceste.

CLASSES → CONTENUS → THEMES → LIENS

Notre premier degré d'interprétation s'est basé sur une série d'éléments déterminants apportés par l'analyse Alceste comme :

- Le poids de la classe lexicale à l'égard de l'ensemble du corpus (exprimé en pourcentage).
- Le Chi carré d'appartenance d'un trait lexical (mot) à une classe.
- Le vocabulaire spécifique de chaque classe.
- L'incidence des variables illustratives (signalétiques) projetées sur le plan factoriel.

Ces différents éléments nous ont permis de comparer et d'interpréter les réponses analysées dans un travail de mise en signification par rapport à notre objet d'étude et aux références théoriques ayant présidé à la construction de

notre problématique. Notre raisonnement interprétatif des classes lexicales se traduit par le cheminement suivant :

En complément de l'analyse Alceste, nous avons procédé à une analyse phénoménologique interprétative (I.P.A) dans la lignée des travaux de Smith (1995) et dans une approche descriptive-herméneutique qui favorise l'émergence de la subjectivité des personnes soignées interviewées à travers leur narration écrite. Notre analyse couplée s'accompagne d'un va-et-vient systématique entre les observations empiriques et les hypothèses interprétatives. Chaque classe de discours recoupe la thématique principale, les traits lexicaux typiques, les éléments conceptuels associés, les extraits *in vivo*... afin d'avancer pas à pas dans l'interprétation du corpus en passant « *des mondes lexicaux aux univers thématiques référentiels* » (Kalampalikis, 2003, p. 160). Les mondes lexicaux ont été dans un deuxième temps regroupés sous forme de thèmes. L'objectif de cette méthode « *n'est pas le calcul du sens, mais l'organisation topique du discours à travers la mise en évidence des « mondes lexicaux* ». Dans Alceste, le vocabulaire d'un énoncé constitue une trace, une référence, une activité, bref une intention de sens du sujet énonciateur » Kalampalikis (2003, p. 151).

Analyse classificatoire du corpus « Récit de vie » relatif à la représentation sociale de l'objet « douleur » de l'échantillon Médecine (douleur chronique)

L'analyse Alceste a fait apparaître quatre classes lexicales distinctes. Nous avons procédé à une Classification Hiérarchique Descendante (CHD) pour laquelle nous avons considéré les X^2 qui nous ont paru les plus représentatifs de chaque classe au regard du X^2 moyen de la classe analysée.

Classe 1: La douleur « existentielle » (32 u.c.e, X^2 moyen 6,81):
« *L'irréductible solitude du sujet douloureux* ».

Les personnes soignées de cette classe de discours narratif insistent sur des expressions qui concernent le fait de faire face (X^2 : 20,07) à la douleur. Le sujet épistémique évoque également la difficulté de dire (X^2 : 16,27) cette douleur qui se vit en silence (X^2 : 10,78) voire qui isole (X^2 : 16,27). Deux signes distinctifs concernent ces personnes soignées. Elles appartiennent à la catégorie socio-professionnelle des professions intermédiaires² (X^2 : 7,55) et des étudiants (X^2 : 7,55). À un niveau de chi-deux plus faible, on note que leur moyenne d'âge oscille entre 36 et 45 ans.

« *La pudeur ne nous invite pas à dire notre douleur et comment l'évaluer. C'est difficile de déposer son histoire, pierre par pierre. C'est un édifice fragile en reconstruction permanente* » (Propos illustratif n° 1).

2 En référence au Code des Professions et Catégories Socioprofessionnelles (PCS) de l'INSEE, cette catégorie regroupe les instituteurs, les professions intermédiaires de la santé et du travail social, le clergé, les religieux, les professions intermédiaires administratives de la fonction publique, les professions intermédiaires administratives et commerciales des entreprises, les techniciens, les contremaîtres, les agents de maîtrise.

« Malgré tout l'amour que les autres peuvent vous porter, on est seul face à la douleur, car on est seul à la ressentir. Personne ne peut la prendre en charge » (Propos illustratif n° 2)

« Mon épouse m'aide. C'est bien peu. Un maigre soutien, parce que face à la douleur et à la souffrance, nous sommes seuls, isolés, écartés, un peu hors-la-vie, un hors-la-loi au milieu des biens portants » (Propos illustratif n° 3).

Dans cette classe de discours, la douleur est perçue comme indissociable de l'expérience de la solitude. Il s'agit pour ce sujet type de faire face à la douleur. Cependant, en parler, la dire, la verbaliser, renvoie à ce qu'il y a de plus intime et de singulier chez le sujet. La douleur échapperait à toute traduction langagière et intellectuelle. La perturbation occasionnée par la douleur introduit dans le rapport à soi et aux autres, notamment les proches, une communication complexe. L'entourage proche serait perçu comme impuissant face à l'irréductible solitude et isolement du sujet souffrant. Par sa récurrence, la douleur deviendrait synonyme d'isolement et de souffrance morale, porteuse d'une potentielle « mise à l'écart » sociale.

Classe 2: La douleur « état » (44 u.c.e, X² moyen 8,61): « L'entre-deux-corps, médiateur de la douleur ».

L'appréhension de la représentation sociale de la douleur dans cette classe concerne à la fois la dimension temporelle de la douleur avec des termes comme semaine (X²: 22,34), nuit (X²: 14,75), année (X²: 11) et l'aspect de l'atteinte physique et corporelle avec des termes comme dos (X²: 34,03), bras (X²: 22,34), ventre (X²: 11). Le sujet épistémique de cette classe de discours évoque la douleur comme l'expérience (X²: 18,52) d'une agression physique évoluant sous la forme de crises (X²: 26,20). Les variables illustratives de cette classe présentent des niveaux de Chi-deux d'association à la classe qui ne permettent pas d'isoler quelques caractéristiques notables.

« Deux semaines après, j'ai commencé à avoir des poussées au niveau de mon dos, de mon ventre, mon décolleté et mon cou, et j'avais des périodes de crises et des périodes de douleurs de trois à quatre jours non-stop » (Propos illustratif n° 1).

« Cela fait une vingtaine d'années que je souffre du dos. Cela a commencé par une simple lombalgie mal traitée à l'époque. Cela a dégénéré au fur et à mesure des années en crises de sciatique, jusqu'à l'opération de ma hernie discale récemment et qui malheureusement n'est pas résolue à l'heure actuelle » (Propos illustratif n° 2).

« Certes, je n'ai pas fait de poussée chaque année, mais à chaque fois, elles s'accompagnaient du lourd fardeau des douleurs. On pourrait s'imaginer qu'à force de crises successives, on apprivoise la douleur, qu'elle devient plus tolérable. L'expérience m'a démontré le contraire » (Propos illustratif n° 3).

Le vécu de la douleur serait indissociable de la corporéité. Au croisement de la douleur « état » et de l'identité d'un sujet affirmé (dans son acceptation d'état de malade), la douleur est vécue dans un processus d'adaptation. Le corps-objet, médiateur de la douleur renvoie à la lésion localisable (le dos, le bras, le

ventre, le cou, la tête...) et à cette existence matérielle d'un corps défini dans le temps et l'espace. La douleur serait un effet de corps désagréable.

Classe 3 : La douleur « fardeau » (33 u.c.e, X² moyen 6,89) : « *La douleur en tant qu'appel à l'Autre* ».

L'appréhension de la représentation sociale de la douleur dans cette classe concerne à la fois la prégnance quotidienne (X²: 21,11) de la douleur et son impact dans la vie et l'histoire (X²: 8,90) du sujet. La douleur et son installation agissent également sur l'histoire de la famille (X²: 6,97). Cette douleur s'éprouve en termes de difficultés (X²: 15,69). Le sujet de cette classe de discours narratif évoque son impuissance (X²: 21,02). L'épreuve de la douleur est intimement porteuse d'un appel à l'aide, spirituel ou non spirituel (les termes : religion (X²: 11,54); Dieu (X²: 21,02); amour (X²: 10,34) observent un chi-deux d'association à la classe relativement élevé), familial ou non familial. Aucune caractéristique véritable permettant de préciser le profil des personnes soignées concernées n'est listée dans cette classe.

« Ma douleur c'est une inquiétude au quotidien. Une difficulté à vivre le quotidien. Une inquiétude. Vivre avec la douleur, vivre avec la limitation fonctionnelle, la fatigue au quotidien. Un fardeau. » (Propos illustratif n° 1).

« Quand je souffre, je pense à l'euthanasie. Souffrir, pourquoi? Quand on est fichu. Je suis fort croyant, lorsque je souffre vraiment, je me confie à Dieu et à la Sainte Vierge. Je cherche un autre moyen. » (Propos illustratif n° 2).

« La religion n'est d'aucun secours. La douleur, outre l'impact physique et qu'elle puisse être insupportable tend à l'impotence et au handicap, vis-à-vis de soi-même et de sa famille » (Propos illustratif n° 3).

Dans cette classe, l'ensemble des évocations illustre l'omniprésence d'une douleur « fardeau » qui se vit au quotidien occasionnant une diminution des capacités du sujet. Dans ce quotidien, il y a cet appel à l'Autre, spirituel ou laïque. Il est intéressant de constater que la référence à la religion est faite dans cette classe de discours. Soit sur un versant positif avec l'aide spirituelle qu'elle apporte et la recherche de la compassion, soit sur un versant plus critique avec sa dévalorisation en termes d'impuissance. La religion n'offrirait qu'un soutien partiel chez ces sujets dont l'existence est bouleversée professionnellement et familialement.

Classe 4 : La douleur « partagée » (94 u.c.e, X² moyen 4,92) : « *La plainte au centre de l'épreuve singulière* ».

Il s'agit de la classe la plus importante. Elle s'oppose au bloc des classes 1 et 3. Ce sont les termes de souffrance (X²: 11,24) et le verbe souffrir (X²: 5,03) qui font résonance dans cette classe de discours. La représentation sociale de la douleur est déterminée par son influence contextuelle. Elle est présente dans le cadre de la maladie (X²: 6,76) notamment la maladie du cancer (X²: 7,17). La douleur est convoquée également dans son acception comme « ouverture au monde » avec l'utilisation transversale d'un certain nombre de termes à fort chi-deux (vie (X²: 17,60); santé (X²: 5,94). Dans le périmètre de cette classe

gravite la notion de parcours de vie et le caractère universel de cette douleur. Elle est présente, omniprésente dans toutes les formes de l'existence. Elle fait partie de la vie. Dans cette perspective, la représentation sociale de la douleur est marquée d'une centration sur le corps (X^2 : 5,64) comme une entité autonome avec dans son expression les maux (X^2 : 7,17) et la mise en mots (X^2 : 9,31). Un signe distinctif concerne ces personnes soignées. Elles sont inactives, à la retraite (X^2 : 12,11). À un degré de Chi-deux plus faible, elles ont entre 56 et 65 ans.

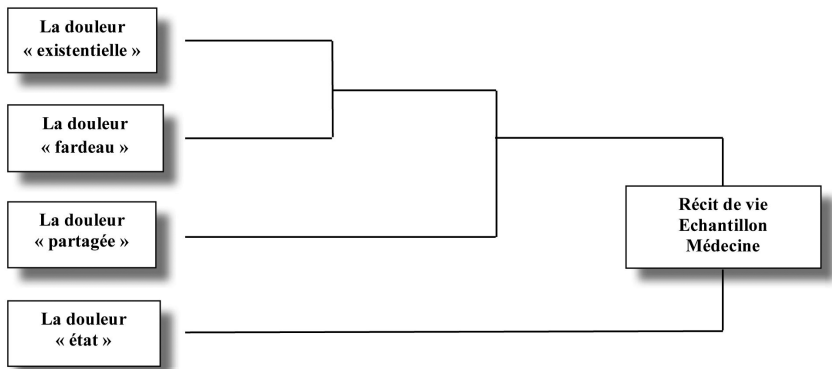
« La douleur donne à la vie sa toute-puissance. Elle est féconde, éternellement mouvante. Elle est acte de foi narcissique » (Propos illustratif n° 1).

« Le cri, les râles ou le gémissement sont des formes rudimentaires du langage qui parle une douleur du corps, une parole de ce qui se vit subjectivement dans un discours de souffrance » (Propos illustratif n° 2).

« La douleur, c'est une perte au sens du deuil de ce qu'on était avant, à ce qu'on est aujourd'hui. C'est un peu un passage, vers autre chose. La perte du désir, une perte de repères. Toute une vie en repérage accompagnée de souffrances » (Propos illustratif n° 3).

Dans cette classe, la douleur est appréhendée dans le partage du somatique et du psychologique, sur la juste frontière entre douleur et souffrance, dans l'humanité singulière et dans la genèse de l'expérience critique du sujet. L'approche est phénoménologique. Le discours narratif est distancié presque analytique. Il englobe le constat en termes de définition de la douleur et le bilan en termes d'expérience de la vie. La douleur est une donnée, un contenu du vécu. L'éprouvé douloureux dans sa dialectique douleur/souffrance se donnerait comme une figure de l'altérité. La douleur s'inscrirait dans l'événement biographique et la conscience du sujet. Elle ferait sens.

Figure 1 : synthèse de la Classification Hiérarchique Descendante
Corpus « Récit de vie » Echantillon Médecine



Analyse classificatoire du corpus « Récit de vie » relatif à la représentation sociale de l'objet « douleur » de l'échantillon Chirurgie (douleur aiguë)

Ce corpus a été analysé comme le précédent selon les mêmes paramètres logiciels. Il a donné lieu à la création de trois classes lexicales distinctes.

Classe 1: La douleur « prévenue » (34 u.c.e, X² moyen 7,79): « Une adaptation antalgique et éducative centrée sur le sujet algique ».

Les personnes soignées de cette classe de discours narratif, insistent sur des expressions qui concernent directement la prise en charge thérapeutique de la douleur aiguë. Les termes intervention (X²: 15,18); opération (X²: 9,95); chirurgie (X²: 8,90) délimitent les repères d'une douleur circonscrite dans le temps et dans sa dimension situationnelle. Le vécu de la douleur tel qu'il est exprimé dans les propos recueillis prend corps dans la description des praxis soignantes. L'équipe (X²: 17,93), l'infirmier (X²: 14,07) sont des acteurs de soins incontournables. L'utilisation transversale d'un certain nombre de termes à fort chi-deux (morphine ® (X²: 47,15); calmer (X²: 18,40); médicament (X²: 12,63) rend compte de l'importance de la prise en charge thérapeutique. Par ailleurs, le sujet type évoque également la composante psychologique (X²: 13,39) de cette douleur (X²: 9) malgré l'efficacité de la prise en charge en termes de prévention, de réduction de soulagement de celle-ci. Trois signes distinctifs concernent ces personnes soignées. Elles vivent en couple (X²: 11,03) et sont mariées (X²: 12,19). À un niveau de chi-deux plus faible, on note qu'elles ont également des enfants (X²: 8,25).

« La morphine, je dis que pour quelqu'un qui est en piteux état, c'est le meilleur calmant parce que cela libère totalement l'esprit du corps » (Propos illustratif n° 1).

« Les soignants sont professionnels. Les infirmières sont des pédagogues, elles m'expliquent tout, me font des dessins. Je me sens écoutée, moins banalisée comme patiente. J'ai de l'importance à leurs yeux. Il y a de la psychologie, de la compréhension. On sent l'équipe derrière vous et avec vous » (Propos illustratif n° 2).

« Ma douleur, je peux la gérer jusqu'à un certain point, par des techniques de relaxation, par la respiration, des massages, de l'écoute de son corps. Ce n'est plus la peine pour moi de me polluer avec la morphine. Ce que je n'arrive pas à gérer c'est ma douleur psychologique » (Propos illustratif n° 3).

« ... Celles-ci ne sont pas forcément calmées par des antalgiques. De plus comme le répit est de courte durée, une douleur psychologique vient se greffer » (Propos illustratif n° 4).

Dans cette classe, la douleur est appréhendée dans le contexte spécifique de la période pré et post-opératoire et sur la nécessaire adaptation antalgique et éducative du sujet algique. La morphine ® (X²: 47,15) en tant qu'antalgique opiacé de palier III constitue le terme phare de cette classe de discours. Cet opioïde fort bénéficie d'une image positive d'efficacité en lien avec sa capacité à procurer un soulagement rapide pour affronter la douleur, mais également les craintes, les peurs et les doutes qu'elle suscite. Le contrôle de la douleur ne s'arrête pas

à une bonne application de la prescription médicale. Si elle rend la douleur plus acceptable, la morphine® ne l'éradique pas pour autant. Le sujet épistémique de cette classe de discours évoque le souhait d'une prise en charge globale de sa douleur dans ses deux aspects fondamentaux : physique *versus* psychologique.

Classe 2 : La douleur « légitimée » (37 u.c.e, X² moyen 6,75) : « *La normalité souffrante* ».

Ce sont les termes de normal (X²: 34,82) et de souffrir (X²: 31,75) qui font résonance dans cette classe de discours. La représentation sociale de la douleur est ancrée dans un lieu contextualisé, ici l'hôpital (X²: 16,36). Les variables illustratives de cette classe présentent des niveaux de Chi-deux d'association à la classe qui permettent d'isoler quelques caractéristiques notables. Le sujet épistémique de cette classe de discours est un homme (X²: 9,46), dont l'âge est supérieur à 65 ans (X²: 9,42). Il est actuellement à la retraite (X²: 8,74).

« *Il est normal de souffrir à l'hôpital. Je considère la souffrance comme une réalité objective et les antalgiques, les calmants doivent amener la souffrance à un niveau de confort acceptable* » (Propos illustratif n° 1).

« *Il est tout à fait normal de souffrir à l'hôpital car l'équipe soignante peut intervenir à tout moment. Aussi bien dans le privé que dans les hôpitaux, la bonne qualité de soins se voit* » (Propos illustratif n° 2).

« *Après certains actes ou traitements, il est normal que l'on souffre à l'hôpital mais il est normal qu'on nous soulage* » (Propos illustratif n° 2).

« *Lorsqu'on arrive à l'hôpital, c'est pour se faire soigner. La première chose à faire c'est d'avoir un traitement pour ne plus souffrir* » (Propos illustratif n° 3).

Dans cette classe, la douleur est appréhendée sous l'angle de la « normalité souffrante ». Le sujet type de cette classe adhérerait à l'idée selon laquelle il est « *normal de souffrir à l'hôpital* ». Dans cette classe de discours, le sujet épistémique englobe le normal et le souffrir. Non seulement le sujet conscientise l'anomalie par rapport à son état habituel. Il souffre. C'est un fait. La douleur est signal. Mais il estime que dans le contexte d'une hospitalisation, il est normal de souffrir. Tout se passe dans ce paradoxe. La souffrance, le souffrir seraient légitimes.

Classe 3 : La douleur « morale » (118 u.c.e, X² moyen 4,15) : « *La douleur physique n'est pas la souffrance* ».

Pour ce corpus « récit de vie » de l'échantillon chirurgie, il s'agit de la classe la plus importante. Elle s'oppose au bloc des classes 1 et 2. Ce sont les termes de douleur morale (X²: 10,52); de douleur physique (X²: 5,31) et de leur impact sur l'entourage (famille (X²: 7,03); enfants (X²: 5,03); gens (X²: 5,03) qui font résonance dans cette classe de discours. Le sujet de cette classe de discours narratif évoque l'aide spirituelle ou non spirituelle de la religion (les termes : catholique (X²: 4,37); croyant (X²: 4,37) observent un chi-deux d'association à la classe supérieur au chi-deux moyen de la classe). Plusieurs signes distinctifs concernent ces personnes soignées. Il s'agit avant tout d'un sujet épistémique féminin (X²: 13,44), célibataire (X²: 10,06), ne vivant pas en couple (X²:

17,24), sans enfant (X^2 : 11,02). Il est à noter que ces variables illustratives observent un fort chi-deux d'association à la classe.

« La douleur, c'est difficile d'en parler ou de l'écrire. Je crois qu'on ne peut pas en parler à des gens. Les gens qui n'ont jamais rien eu, ils ne peuvent pas comprendre » (Propos illustratif n° 1).

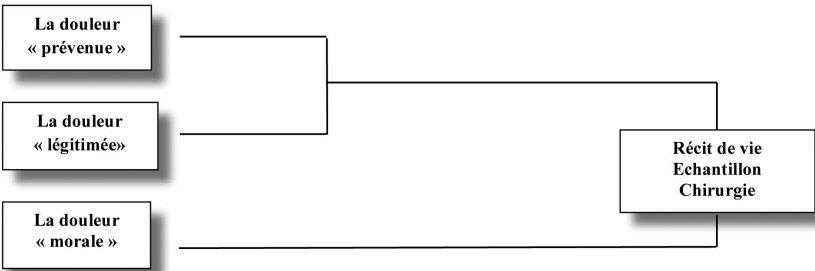
« Je préfère taire ma douleur à mes enfants et à mon entourage, ex-mari compris car je ne souhaite pas les effrayer et n'attends guère de soutien de leur part » (Propos illustratif n° 2).

« On n'exprime pas les émotions, les sensations de la même façon à sa compagne, au médecin, à l'infirmière. Exprimer sa douleur à la famille et à son entourage apporte son lot de difficultés » (Propos illustratif n° 3).

« Je me sens désintéressée. Je n'ai plus de motivation, ni d'énergie, parfois j'implore le saint du ciel, la religion catholique. C'est la vie qui nous cabosse, nous donne des bosses » (Propos illustratif n° 4).

Dans cette classe de discours, la douleur physique s'intrique à la vraie souffrance, morale, inévitable, intrusive. Cette douleur morale se porte ou se supporte. Elle pèse sur le quotidien, sur l'entourage, sur le sentiment d'existence. Si la douleur physique renvoie à l'effraction du corps, le sujet type de cette classe de discours nous relate l'effraction de la psyché dans sa douleur morale. Outre le souci de ne pas exposer les proches à un spectacle pénible, l'ébranlement de la souffrance morale pourrait de surcroît museler la parole de la personne soignée dans ce qu'elle vit et éprouve.

Figure 2 : synthèse de la Classification Hiérarchique Descendante
Corpus « Récit de vie » Echantillon Chirurgie



Discussion

Même si les éléments présentés au-dessus ne représentent qu'une brève partie de l'étude entreprise, les résultats dans leur visée compréhensive produisent des éléments de réflexion non seulement pour le domaine de l'éducation à la santé et de l'éducation thérapeutique des personnes soignées, de l'éducation et de la formation des professionnels de santé mais également à des fins d'application praxéologique dans le domaine de la prise en charge de la douleur, le soin et l'accompagnement.

La représentation sociale de la douleur ne viendrait pas de « rien » et ne s'enracinerait pas sur une table rase. Cette forme de connaissance rencontre un « *déjà-là pensé* », un système de pensée sociale pré-existant. « *La représentation sociale est avec son objet dans un rapport de « symbolisation », elle en tient lieu, et « d'interprétation », elle lui confère des significations. Ces significations résultent d'une activité qui fait de la représentation une « construction » et une « expression » du sujet* » (Jodelet, 1989, p. 61). Au terme de cette étude, la douleur se donnerait à voir dans une figure dynamique, en constante évolution dont les interactions, les transactions, les rétroactions entre quatre dimensions augurent d'une approche complexe.

- **La dimension phénoménologique :** convoque la recherche de sens de la douleur et la compréhension de son enjeu existentiel dans une interrogation philosophique phénoménologique : Pourquoi le sujet souffre-t-il ? Quelle justification donner à cette douleur ? Quelle légitimité a-t-elle ? C'est dans la texture psychologique, dans le fait de conscience que s'inscrirait l'appréhension de la douleur du sujet. Dans cette appréhension phénoménologique, l'organisation interne de la représentation sociale de la douleur soulève deux conceptions antagonistes et complémentaires : à la fois un modèle préjudiciable où la douleur serait une anomalie qui isole le sujet et un modèle bénéfique où la douleur serait vécue comme un obstacle qui est l'occasion d'un combat, d'une résistance voire d'une adaptation pour retrouver des normes d'existence acceptables, mais également l'occasion d'une initiation à une meilleure connaissance de soi dans un développement personnel.

- **La dimension praxéologique :** convoque la perspective pragmatique recherchée d'un soulagement de la douleur par des moyens médicamenteux (thérapeutiques, antalgiques, morphine©) et par des moyens non-médicamenteux (l'appel au lien dans son assistance relationnel, dans un accompagnement centré sur l'écoute, l'aide et le soutien). La dimension pragmatique de la prise en charge de la douleur constituerait un guide opératoire indispensable de l'action soignante, de l'évaluation de son efficacité pour repérer les obstacles et les leviers à une prise en charge de la douleur efficiente.

- **La dimension biologique :** convoquerait la douleur dans sa double acception : une douleur aiguë, dite symptôme qui alerte le sujet sur un dommage potentiel physique ; une douleur chronique dite maladie dont le vécu est indissociable de la corporéité. L'histoire perceptive du sujet vis-à-vis de sa douleur s'organiserait ainsi autour du corps à la fois point de référence et socle de son expérience du monde. Ce pôle biologique inscrirait la douleur dans une explication rationnelle qui polarise les comportements du sujet, l'oriente dans son existence vers des adaptations nécessaires en fonction de la gêne occasionnée et/ou du handicap.

- **La dimension culturelle :** convoquerait la douleur dans son appréhension bio-psycho-sociale. L'âge, le sexe, les conditions de vie et de travail, le statut matrimonial joueraient un rôle dans la portée interprétative de la représentation sociale de la douleur. Le choix attitudinal, la perception et l'évaluation de cette douleur seraient assujettis au vécu et à l'expérience de vie du sujet. Chaque

situation douloureuse singulière immerge l'homme dans une relation intime de face-à-face entre cette dimension culturelle (son appartenance culturelle, sa confession, son origine de classe...) et la dimension biologique.

La relation de soin du ^{xxi}^e siècle se situe dans une approche modulée entre le modèle ontologique scientifique (la maladie est perçue comme une entité en totale indépendance du corps qui la porte. Elle est jugée autonome) et le modèle hippocratique, à visée plus humaniste, dans lequel la maladie fait partie des objets naturels du monde. Le contexte de la relation de soin ne se limite pas à l'échange d'informations verbales ou non verbales. Plus que de conduire le changement, il s'agit ici d'accompagner les personnes soignées à appréhender et à comprendre les quatre dimensions évoquées *supra* de la signification de la douleur. Cette démarche d'accompagnement (inscrite dans le sillage de la psychologie humaniste qui introduit le souci de l'Autre) en tant que pratique professionnelle facilitant le changement et le processus de renforcement des capacités de la personne soignée dans l'acquisition de l'autonomie, l'appropriation des savoirs et des compétences pourrait tenir compte de trois axes éducatifs essentiels au cours de la réalisation concrète d'« ateliers thérapeutiques » :

- Un axe éducatif à orientation psychologique et existentielle : inscrit dans une activité communicationnelle, dans l'interaction, dans l'intercompréhension et prenant en compte la connaissance de la personne soignée (« *ce qu'elle est* » dans ses affects, ses représentations, ses ressources, ses capacités, ses manques, ses besoins, son projet de vie...). En considérant la personne soignée acteur et auteur de son projet de vie et de soins, mais aussi « patient apprenant et expert » de sa douleur, l'intervention éducative en santé pourrait s'appuyer sur la triade pédagogique : Information – Apprentissage – Compréhension.

- Un axe éducatif à orientation didactique et cognitive : inscrit dans une activité pédagogique s'intéressant aux processus d'apprentissage de la personne soignée et prenant en compte le « comment » la personne soignée apprend (« *ce qu'elle sait* »), connaît et mémorise de sa douleur. La posture du sujet s'inscrivant ainsi dans une posture d'acteur autonome et d'auteur capable de stratégie et d'initiatives.

- Un axe éducatif à orientation technique et portant sur les aptitudes et les savoir-faire procéduraux : inscrit dans la répétition des gestes techniques, dans l'habileté manuelle (par exemple : se servir d'une pompe PCA de morphine à délivrance commandée en discontinue) et prenant en compte le domaine du savoir expérientiel et le vécu de la personne soignée dans ses apprentissages des gestes élémentaires d'auto-soin (« *ce qu'elle fait* »).

L'ensemble des évocations discursives donnerait également à voir le bénéfice escompté d'une stratégie politique de formation centrée sur la professionnalisation des acteurs du soin et de la santé par le détour formatif, tout en instaurant une culture qualité dans l'évaluation des pratiques professionnelles. Loin d'exclure le *in situ* de la réflexion au cours des colloques d'équipe, l'accompagnement au changement pourrait se traduire concrètement par la mise en œuvre de groupe d'analyse des pratiques (Gap) transdisciplinaire permettant au praticien

une mise à distance de ses pratiques (dans l'explicitation), la mise en confrontation des représentations sociales (personnes soignées *versus* professionnels de santé) et une relecture plus théorique de son activité. Par ailleurs, face à l'impuissance à dire, face à l'expérience existentielle de la douleur de la personne souffrante, face à ce présent figé, l'analyse clinique de l'activité serait une approche pédagogique à appréhender dans la formation initiale et continue des professionnels de santé (Diplôme universitaire de prise en charge de la douleur) et des médecins.

Conclusion

Tout projet d'accompagnement dans « l'espace de négociation » que représente la relation de soin devrait prendre en compte les enjeux psychosociaux liés aux statuts et aux rôles de chacun des acteurs (personnes soignées/professionnels de santé) et nécessiterait de composer avec les représentations que ces derniers élaborent sur la douleur et la souffrance. La double visée de cette recherche, à la fois pour former les acteurs et pour optimiser les pratiques s'est enrichie de la pertinence de la dimension théorique convoquée (les représentations sociales) dans la situation concrète considérée. Face à une question existentielle pour le sujet comme la douleur, la souffrance, la fin de vie... la mise à jour des opinions, croyances, valeurs, connaissances et des pratiques sociales des acteurs concernés souligne l'enjeu et l'intérêt d'appréhender l'influence des représentations sociales sur le domaine de la prise en charge de la douleur. L'interrogation des systèmes représentationnels associés à l'objet « douleur » permet une meilleure compréhension des enjeux propres aux personnes soignées en termes de compliance thérapeutique dans le cadre de la relation de soins et de l'espace thérapeutique. En effet, dans la relation de soins et d'accompagnement, les représentations sociales donnent des points de référence au travers desquels une personne soignée communique avec un médecin ou un professionnel de santé paramédical en lui permettant de se situer et de situer son « monde ». Cette ligne épistémologique suppose alors l'explicitation et la mise à jour des praxis d'accompagnement sur les plans émotionnels, sociaux, idéologiques et politiques. Dans le champ des sciences de l'éducation, cette approche ouvre le champ des possibles.

Bibliographie

- Ardoino, J. (1963). *Propos actuels sur l'éducation*. Paris: L'Harmattan.
- Benzecri, J.-P. (1982). *Histoire et préhistoire de l'Analyse des Données*. Paris: Dunod.
- Benzecri, J.-P. (1973). *L'Analyse des Données*. Tome 1 et 2. Paris: Dunod.
- Beaudouin, V. & Hébel, P. (1994). Avancées en analyse lexicale, *Cahiers de recherche CREDOC*, C61.
- Beaudouin, V. & Lahlou, S. (1993). L'analyse lexicale: outil d'exploration des représentations, *Cahiers de recherche CREDOC*, 48 et 48bis.
- Dany, L. & al. (2008). Représentations, attitudes et pratiques associées aux soins palliatifs: une enquête auprès des responsables d'unités et d'équipes des soins palliatifs en France, dans *Médecine Palliative, Soins de support – Accompagnement – Ethique*, volume VII (3), 130-139.
- Dany, L. & al. (2006). La souffrance: représentations et enjeux, *Revue de recherche en soins infirmiers*, 84, 91-104.
- Dany, L. & al. (2005). Cancer et chimiothérapie: entre représentations et croyances, *Revue Francophone de Psycho-oncologie*, 4, 302-304.
- Dany, L. & al. (2005). Patients et médecins face à la chimiothérapie, *Journal International sur les Représentations Sociales*, 2 (1), 58-67.
- Dany, L. & al. (2004). Le travail infirmier en service d'oncologie: un travail sur et par la souffrance, *Actes de colloque, Congrès Santé et Travail*, Metz-Luxembourg: 22-24 novembre.
- Dany, L. & Cannone, P. (2003). L'étude des représentations de la chimiothérapie: une voie d'analyse des relations entre patients atteints de cancer et médecin oncologues, *Actes de colloque du 2^e Congrès de Psychologie de la Santé de Langue Française*, Metz, France.
- Doise, W. (1990). Les représentations sociales, dans R. Ghiglione, C. Bonnet & J.-F. Richard, (Eds.), *Traité de psychologie cognitive, Tome 3: Cognitions, représentation, communication*. (pp. 111-174). Paris: Dunod.
- Doise, W. (1986). Les représentations sociales: définitions d'un concept. Dans W. Doise, & A. Palmonari (dir). *L'étude des représentations sociales*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Doise, W. (1982). *L'explication en psychologie sociale*. Paris: PUF.
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Kalampalikis, N. (2003). L'apport de la méthode Alceste dans l'analyse des représentations sociales. Dans J.-C. Abric (Sous la dir. de), *Méthode d'étude des représentations sociales*. (pp. 147-163). Ramonville Saint-Agne: éd. Erès.
- Le Breton, D. (2006). *Anthropologie de la douleur*, Paris: Métailié, coll. Sciences Humaines (Réédition de 1995, revue et complétée).
- Le Grand, J.-L. (1989). Glossaire commenté, dans G. Pineau et G. Jobert (dir.). *Les histoires de vie, T.II*. Paris: L'Harmattan.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse: son image et son public*. Paris: PUF.
- Morin, M. & Apostolidis, T. (2002). Contexte social et santé. Dans G.-N. Fischer (dir.). *Traité de la psychologie de la santé*. (pp. 463-490). Paris: Dunod.
- Moras, L. (2003). *Prendre en charge la souffrance à l'hôpital*. Paris: Dunod.
- Moras, L. (2002). La souffrance dans la relation soignant-soigné. Dans G.-N. Fischer (sous la dir.), *Traité de psychologie de la santé*. (pp. 405-424). Paris: Dunod.
- Moras, L. (1999). *Le soignant face à la souffrance*, Paris: Dunod.
- Reinert, M. (1997). Les mondes lexicaux des six numéros de la revue « Le surréalisme au service de la révolution », dans *Cahiers du centre de recherche sur le surréalisme (Mélusine)*. (pp. 270-302) Lausanne: éditions l'Age d'Homme.
- Reinert, M. (1990). Alceste, une méthode d'analyse des données textuelles. Application au texte Aurélia de Gérard de Nerval, *Bulletin de méthodologie sociologique*, 26, 25-54.

- Ricœur, P. (1994). La souffrance n'est pas la douleur, *Autrement*, Série Mutations, 142, 58-69.
- Smith, J. (1995). Semi-structured interviewing and qualitative analysis. Dans J. Smith, R. Harré & L. Van Langenhove (eds. 1999), *Rethinking methods in Psychology*. (pp. 9-26). London : Sage.
- Tremblay, P. & Garnier, C. (2005). Représentation de la douleur chronique : commentaire à partir des notions de système de représentations et de représentations professionnelles, *Journal International sur les Représentations Sociales*, 2 (1), 97-99.



Du changement dans l'évaluation du travail d'équipe : validation de l'outil RUTE

Cristina Torrelles, Jordi Coiduras, Xavier Carrera, Sofia Isus Barado
Université de Lleida, Espagne

Le travail en équipe

Les grands changements subis par les organisations au cours des dernières années ont contribué à une conception plus collaborative et coopérative du travail. Si jusqu'à présent ce travail pouvait être fait individuellement, de nos jours il faut au moins l'interaction de deux personnes pour atteindre les résultats espérés. La complexité des organisations implique la nécessité de travailler sur des objectifs communs, en fonction des rôles acquis ou grâce à des fonctions prédéterminées. La forte compétitivité, dans le monde du travail et de l'innovation, génère des pressions qui exigent une diversité de compétences, des niveaux élevés de connaissances, des réponses rapides et un grand degré d'adaptabilité, c'est grâce à un travail coopératif que toutes ces caractéristiques peuvent être développées (Kozlowski & Ilgen, 2006).

Considéré comme fondamental, le travail d'équipe représente aussi un avantage concurrentiel (Rousseau, Aubé, & Savoie, 2006 ; Tjosvold, 1991). À l'heure actuelle, en raison de son importance, il génère un changement dans la façon même de travailler ; il n'est donc pas étonnant que les équipes de travail deviennent de plus en plus nombreuses, aussi bien dans le secteur privé que dans le domaine public, conduisant ainsi à augmenter la productivité, l'innovation et la satisfaction au travail (Rico, Alcover de la Hera et Tabernero, 2010 ; Rousseau *et al.*, 2006). Par conséquent, on peut dire que les équipes sont de plus en plus utilisées dans les organisations (Aritzeta & Balluerka, 2006 ; Ellis, Bell Ployhart, Hollenbeck & Ilgen 2005 ; Hollenbeck, DeRuo & Guzzo, 2004 ; Kozlowski & Ilgen, 2006 ; Miklavic, Kolenc & Markic, 2007 ; Park, Henkin & Egley, 2005). L'application de différents processus et l'accomplissement de diverses tâches nécessitent la collaboration et la coopération de plusieurs personnes dont le travail en interaction et la communication conduiront à une amélioration ultérieure de la qualité (Cohen & Bailey, 1997 ; Ellis *et al.*, 2005 ; Park *et al.*, 2005).

Les équipes commencent à s'affirmer comme la principale forme de travail et à être considérées comme une unité susceptible de générer plus d'avantages aux organisations qu'un travailleur isolé (Ellis *et al.*, 2005 ; Hollenbeck *et al.*,

2004; Rousseau *et al.*, 2006). Les organisations privées, les institutions et les organismes publics en sont bien conscients et les équipes sont intégrées de différentes façons, en fonction de leurs divers rôles (les projets, les équipes parallèles, les équipes d'administration, le travail d'équipe) (Cohen & Bailey, 1997; Ellis *et al.*, 2005; Sundstrom, McIntyre, Halfhill, & Richards, 2000). Cette nouvelle façon d'aborder le travail s'est imposée avec force et d'une manière très convaincante, surtout depuis les années 90 (Park *et al.* 2005) et non depuis les années 80, contrairement à ce que soutiennent Hollenbeck *et al.* (2004), où cette forme de travail était encore à ses débuts.

Il convient de différencier une équipe d'un groupe. Le groupe n'a pas besoin de l'interdépendance ni de la synergie requise par une équipe (Clety, 2009; Torrelles 2011). Une équipe est considérée comme un groupe mais un groupe n'est pas nécessairement une équipe (Edmonson *et al.*, 2007; Annett *et al.*, 2000; Mazany *et al.*, 1995, 1998). À partir de ces caractéristiques une équipe se définit comme :

Deux personnes ou plus qui interagissent en coopération, en créant un réseau d'interrelations, d'interdépendance et qui établissent une synergie et une cohésion entre elles, afin d'atteindre un objectif final préétabli.

Les équipes se développent à partir d'une intervention réciproque de chacun de ses membres dans un contexte et à un moment donné et elles s'adaptent aux demandes circonstancielles les plus importantes (Kozlowski et Ilgen, 2006). Savoie & Mendès (1993), définissent le travail en équipe comme : «un regroupement formel qui a pour fonction de s'acquitter d'un travail spécifique et bien défini dans un endroit donné et dont les rapports inter-membres et inter-équipes sont en partie prescrits par l'organisation ».

Les équipes ont été considérées comme des entités complexes, dynamiques et adaptables, intégrées dans un système multi-niveau. Ce système tient compte de trois niveaux, l'organisation, l'équipe et l'individu (Torrelles, *et al.* 2011). Dans ce dernier niveau, l'individu, considéré comme un facteur déterminant, est aussi le plus important. Le travail en équipe n'est pas une tâche facile, il requiert certaines connaissances, des habilités et des aptitudes permettant à l'individu de s'adapter à des situations concrètes dans un contexte déterminé pour pouvoir faire face à des situations diverses d'une manière efficace-efficente, autonome et flexible. Finalement, il s'agirait de la compétence de l'individu (Clety, 2009) à travailler en équipe.

Le travail en équipe est le lieu de manifestation de différents comportements et attitudes. Ceci peut être abordé dans une perspective individuelle qui ne tiendrait pas compte uniquement du comportement d'un seul membre de l'équipe au moment d'effectuer une tâche précise (Clety, 2009).

Peu nombreux sont les auteurs qui se sont concentrés exclusivement sur le problème de la participation de l'individu au travail d'équipe (Baker *et al.*, 2005; Cannon-Bowers, Tannenbaum, Salas & Volpe, 1995; Rousseau *et al.*, 2006; Stevens & Campion, 1994). En d'autres termes, dans cette totalité que représente l'équipe, nous nous intéresserons plus particulièrement à ce qui est son

unité constitutive, c'est-à-dire l'individu et à tout ce qu'il apporte au travail d'équipe, par exemple les connaissances, les capacités ou les habilités et les aptitudes (Knowledge, skills, abilities ; KSA). On cherche à définir les dimensions qui constituent le travail d'équipe, en tâchant de définir les connaissances, les capacités, les aptitudes et les attitudes de l'individu en tant qu'élément constitutif de l'acquisition de la compétence, car ces dimensions configurent un ensemble d'indicateurs permettant de déterminer si une personne saura interpréter les objectifs et les tâches et si elle sera capable de coopérer avec d'autres membres d'un groupe dans le cadre d'une communication et d'une interaction adéquate et fructueuse.

La notion de compétence en travail d'équipe est relativement nouvelle. Il y a très peu d'auteurs qui ont défini ce concept (Cannon-Bowers *et al.*, 1995 ; Dyer, 1984 ; Guzzo & Shea, 1992 ; Salas, Burke, & Cannon-Bowers, 2000 ; Baker *et al.*, 2005), et sont encore plus rares les ouvrages qui ont étudié le fonctionnement des équipes dans une perspective individuelle, c'est-à-dire dans la perspective de l'individu, qui, avec d'autres individus, constitue l'équipe en question (Stevens & Campion, 1994).

La définition élaborée par Cannon-Bowers *et al.* (1995), est l'une des plus représentatives. Elle a été utilisée et adaptée par différents chercheurs (Ellis *et al.*, 2005 ; Lerner *et al.* 2009 ; Weaver *et al.*, 2010). Ces auteurs définissent la compétence du travail d'équipe comme il suit :

« La compétence du travail d'équipe inclut les connaissances, les principes et les concepts des tâches et des fonctionnements d'une équipe efficace ; ainsi que les habiletés et les comportements nécessaires pour effectuer des tâches efficacement, sans oublier les attitudes appropriées à chaque membre de l'équipe pour promouvoir son fonctionnement de manière efficace ». (Cannon-Bowers *et al.*, 1995, p. 336-337).

En partant de cette définition et de l'ensemble des définitions proposées par d'autres chercheurs, dans une perspective individuelle, le travail en équipe se définit désormais comme :

« L'ensemble de connaissances, d'habiletés et d'attitudes qui permettent de collaborer avec d'autres personnes dans la réalisation d'activités menant à atteindre des objectifs communs, en échangeant des informations, en distribuant des tâches, en assumant des responsabilités, en résolvant les difficultés qui se présentent et en contribuant à améliorer le développement collectif » (Torrelles *et al.*, 2011).

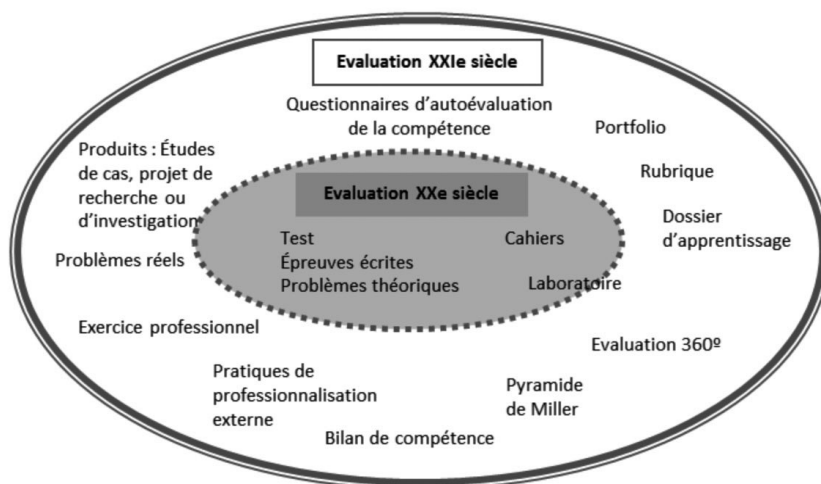
L'évaluation des compétences

Le caractère multidimensionnel du concept de compétence, que nous pouvons constater dans la révision bibliographique réunie dans cet article, comporte également des changements substantiels dans l'évaluation des compétences ainsi que dans l'évaluation des processus formatifs (Gil Flores, 2007 ; Prades, 2005 ; Savoie et Mendes, 1993). Pour mener à bien cette évaluation, il est nécessaire de considérer des indicateurs qui permettent de constater la présence et le degré

de compétence. Ceci implique une résolution de problèmes, réels ou simulés, pour vérifier si la personne a acquis les compétences et si elle peut les appliquer d'une manière performante en situation d'action. Par conséquent, nous avons besoin d'un type différent d'évaluation, plus dynamique, qui doit situer l'action dans son contexte et comprendre donc *le Savoir, le Savoir-faire et le Savoir-être*. Il s'agit d'un autre type d'évaluation, qui cherche à s'appuyer sur: (a) L'évaluation de l'exécution ou de la performance, il ne s'agit pas seulement de démontrer des connaissances, il faut être capable d'appliquer ces connaissances à des situations professionnelles, réelles ou simulées. (b) L'évaluation réelle, authentique, le plus proche possible du concret.

De nombreux instruments peuvent être utilisés pour évaluer les compétences, ceux-ci ont été pris en compte par différents auteurs (Kaslow, Grus, Campbell, Fouad, Hatcher & Rodolfa, 2009; Poblet, 2007; Rodriguez Moreno, 2006). Kaslow *et al.* (2009) ont présenté un tableau qui synthétise les méthodes utilisées pour évaluer les compétences, le type d'évaluation et les composantes de la compétence, ce sont des éléments qui seront utilisés pour évaluer le niveau de développement de la compétence. Évidemment, on ne peut pas oublier le travail de l'American Psychological Association, qui a promu la création d'un groupe de travail sur l'évaluation des compétences pour développer un portfolio d'outils d'évaluation et créer le Guide d'Évaluation Professionnelle en Psychologie (APA, 2006). En guise de synthèse, nous présentons une figure (Prades, 2005) sur les différents outils d'évaluation utilisés pendant le xx^e siècle pour l'évaluation des contenus conceptuels et au xxi^e siècle pour une évaluation des compétences.

Image 1. Instruments d'évaluation, adaptation de Prades, 2005



Nous pouvons synthétiser l'évaluation des compétences par l'importance de l'impact dans les contributions suivantes :

- Le *bilan des compétences*, permet de prendre conscience des compétences et des motivations, en facilitant la construction d'un projet professionnel, dont le but est essentiellement l'orientation.
- Les *portfolios* sont des rapports d'expériences personnelles et professionnelles. Dans ces rapports on rédige tous les acquis de la formation et de l'expérience. Il existe de nombreux types de portefeuilles de compétences.
- La *pyramide de Miller*, où 4 différents types d'évaluation sont distingués. Un premier niveau (la base), qui reflète l'évaluation des connaissances, un deuxième niveau relatif à la capacité de la personne à utiliser les connaissances acquises. Un troisième niveau qui met en évidence les stratégies que la personne sait utiliser. Et pour finir un quatrième niveau où on démontre la capacité à mettre en œuvre ces connaissances. C'est un outil très utilisé dans le domaine de la médecine (Rodriguez Moreno, 2006).
- La *rubrique ou matrice*. Il s'agit d'un outil pour évaluer le travail de la personne. C'est un outil construit à partir de certains critères de référence. Au départ, il était plus orienté vers l'éducation, puisque c'est un outil qui permet à l'étudiant de réaliser un apprentissage, grâce à une autoévaluation pour savoir quel est son niveau et jusqu'où il peut arriver. Mais c'est un outil qui est de plus en plus utilisé dans le domaine du travail.
- L'*évaluation 360°*. Consiste à mesurer la compétence du sujet à évaluer, sur la base des informations fournies dans le milieu de travail par son entourage (les observateurs), qui inclut également les supérieurs, les coordinateurs, les collègues et les subordonnés. Souvent, les observateurs peuvent être choisis par le sujet en cours d'évaluation.

En ce qui concerne les outils d'évaluation existants sur la compétence de travail en équipe, la plupart sont d'origine anglo-saxonne. Les recherches dans ce domaine sont abondantes, surtout depuis les années 90. De nombreuses enquêtes sont basées sur les tests de personnalité, en tant que facteurs prédictifs de l'acquisition des compétences. On peut également trouver des recherches, particulièrement dans le domaine de l'aviation militaire (Bowers, Urban, & Morgan, 1992; Prince, Chidester, Bowers, & Cannon-Bowers, 1992). Postérieurement, il y a eu d'autres recherches publiées sur l'évaluation du travail (Baker, 1998; Baker, & Salas, 1997; Faure, 2009; Gil, Rico, Alcover, & Barrasa, 2005; Proudfoot, Bubner, Amoroso, Swan, Holton, Winstanley, Beilby, & Harris, 2009; Strating & Nieboer, 2009; Undre, Healey, Darzi, & Vincent, 2006).

La rubrique : une stratégie pour évaluer la compétence

La rubrique a été considérée comme un outil d'évaluation contemporain et alternatif, un guide de notation qui permet à la fois l'évaluation du travail accompli, des connaissances, des habiletés et des attitudes d'une personne (Sabri, 2010). Il s'agit d'un outil qui a une utilisation de plus en plus fréquente dans le domaine de l'éducation (Andrade, 2005; Reddy *et al.*, 2010). La rubrique élucide aussi bien les objectifs d'apprentissage que les résultats espérés des

personnes évaluées, elle établit aussi les niveaux d'intervention et les niveaux de difficulté (Andrade, 2000 ; Arter et Chappuis, 2007 ; Baya'a, Mia'ari Sheade, Roby et Baya'a, 2009 ; Jamison, 1999 ; Popham, 1997). C'est un outil qui apporte des critères de référence pour l'évaluation.

Cette rubrique a été élaborée après une révision bibliographique (Torrelles *et al.*, 2011). Nous avons construit un tableau contenant des critères permettant de définir les actions individuelles qui configurent un travail en équipe, et leurs divers niveaux de qualité (Andrade, 2000 ; Arter & Chappuis, 2007).

- La rubrique a été caractérisée par (Volk, 2002 ; Wiggins & McTighe, 1998) de la façon suivante :
- La rubrique contient les critères essentiels (les traits, les qualités, les descripteurs) à partir desquels une tâche ou une performance est évaluée.
- La rubrique décrit clairement les traits observables de la performance ou de la tâche à accomplir.
- La rubrique est plus descriptive que comparative, afin de montrer les différences.
- Les niveaux de performance sont clairement différenciés.
- Les critères de la rubrique se focalisent fondamentalement sur le but et sur l'impact du travail.

Entre les deux types de rubriques, analytique et holistique (Moskal, 2000 ; Stellmack, Konheim-Kalkstein, Manor, Massey, & Schmitz, 2009), nous avons choisi la rubrique analytique, parce que : (a) Les critères d'évaluation sont les facteurs que l'évaluateur prend en considération pour déterminer la qualité du travail en situation d'évaluation. (b) La définition qualitative et les indicateurs fournissent une description détaillée des capacités, des connaissances, des compétences et des attitudes que la personne évaluée doit montrer ; l'évaluation pouvant aller de médiocre à excellent. (c) La rubrique analytique nous permet d'évaluer chacun des indicateurs (Popham, 1997). Tous ces aspects rendent possibles simultanément l'évaluation, l'autoévaluation et la coévaluation, de telle façon que la personne peut obtenir une information plus large et plus précise. En même temps, il y a une réduction du biais de la subjectivité et la personne peut tirer des conclusions plus réalistes qui l'aideront à rajuster ses comportements dans chaque situation de travail en équipe.

Objectifs de la recherche

L'intérêt de la recherche porte sur une définition large de la compétence de travail en équipe, avec la concrétisation de ses composantes, et sur la création d'une rubrique analytique, en langue espagnole pour évaluer le niveau individuel de la compétence. Il s'agit, donc, de réaliser la validation de contenu de la Rubrique de Travail en Equipe (RUTE), en analysant à la fois la cohérence, la pertinence, la représentation concrète et la compréhension des différents éléments qui composent cette compétence.

Processus méthodologique

Conception

Selon Latiesa (2003) la validité de contenu a été faite moyennant des jugements consensuels, afin de déterminer si le contenu des items est approprié et convenable aux fins de notre évaluation. Les deux stratégies utilisées pour la construction de la rubrique ont été : la recherche bibliographique (méta-analyse) et la consultation d'experts (Barraza, 2007, Briones, 2001 ; Gonzalez, 2006 ; Gregory, 2001 ; Hernandez, Fernández, & Baptista, 2006 ; Salkind, 1999). La consultation d'experts est une technique utilisée fréquemment pour la validation de questionnaires, comme le remarquent les auteurs ci-dessus. Hernández *et al.* (2006), précisent que ce type de technique est utilisé habituellement dans les études qualitatives et exploratoires, pour générer des hypothèses plus précises ou des critères pour l'élaboration de questionnaires, à partir d'une analyse préalable de la littérature existante.

Par conséquent, l'univers des comportements et les différentes façons dont nous pouvons le mesurer doit être spécifié préalablement et, dans le cas de la rubrique, nous devons identifier les aspects qui peuvent présenter un intérêt précis dans l'évaluation de la compétence (Latiesa, 2003). L'avis des juges experts est principalement utilisé pour connaître la pertinence des items de l'instrument (Hernandez *et al.*, 2006).

Nous avons demandé aux juges experts d'évaluer l'outil en fonction de :

1.- Composition de la compétence L'objectif est de déterminer si les dimensions, les composantes et les sous-composantes qui définissent la compétence sont adéquates.	Pertinence à la compétence (P). Elle évalue la composition de la compétence.
	Adéquation de l'étiquette (A). Elle évalue le nom figurant sur l'étiquette.
2.- Définitions. L'objectif est de déterminer si les définitions de la compétence, les dimensions et les composantes sont précises et compréhensibles.	Rédaction de la définition. Elle évalue la cohérence, la précision et la compréhension de chaque définition.
3.- Les indicateurs. L'objectif est de déterminer si les quatre indicateurs de chaque sous-composante sont pertinents, compréhensibles et s'ils montrent une adéquation progressive (de façon croissante) de la compétence.	Pertinence (P). Elle évalue si les indicateurs correspondent à l'élément.
	Compréhension (C). Elle évalue si la description de chaque indicateur est compréhensible.
	Le classement (G). Il évalue si les indicateurs expriment une acquisition progressive (de façon croissante) de la compétence.

Procédure

Le processus suivi comprend quatre phases, comme il est montré dans le tableau 1.

Tableau 1. Procédure

Définition, Création et Validation de l'Outil RUTE				
Phase	Processus	Technique	Instrument	Participants
1	Définition de la compétence	Méta-analyse	Catégorisation des Étiquettes	5
2	Création de l'outil de validation	Groupe de Discussion	Groupe de Discussion	5
3	Validation de contenu de la rubrique	Preuve d'experts	Questionnaire	7
4	Réélaboration de la rubrique	Groupe de Discussion	Groupe de Discussion	5

La rubrique a été élaborée à partir de l'analyse bibliographique et du groupe de discussion (Barraza, 2007). Et cette étude s'est déroulée dans le cadre du projet de recherche Simul@. Nous avons développé un outil d'évaluation analytique qui permet de concrétiser et de définir la compétence de travail en équipe. Afin de pouvoir effectuer cette définition, nous avons réalisé un examen systématique de toute la littérature scientifique sur ce concept. Nous avons analysé 163 articles – parus entre 1990 et 2010 – traitant de la compétence « travail d'équipe efficace », des processus du développement et de la composition d'une équipe. Nous avons choisi seulement les articles qui citent et qui décrivent les composantes d'un travail d'équipe efficace ; pour chacun des auteurs, nous avons cherché le classement utilisé et les étiquettes choisies pour définir les différentes dimensions. En suivant ce critère, nous avons retenu uniquement 73 articles, nous avons analysé l'information apportée pour configurer la définition de la compétence à partir d'une catégorisation nous permettant d'établir une structure de compétence en 4 dimensions, 16 composantes, 35 sous-composantes, et 140 indicateurs.

Après la définition et la création de la rubrique nous avons configuré le document de validation en le structurant en trois niveaux d'analyse : (1) le premier niveau présente les étiquettes des différentes dimensions, des composantes et des sous-composantes de la rubrique ; (2) dans le deuxième niveau nous trouvons les définitions de chacune des dimensions et des composantes ; (3) dans le troisième niveau nous nous questionnons sur la pertinence, la compréhension et le classement des sous-composantes et des indicateurs de la rubrique. Les juges experts ont pu aussi faire des suggestions d'amélioration de la rubrique.

Le document que nous avons transmis aux experts rend compte de l'origine de cette validation, de la structure et des critères à évaluer. Le document a été envoyé par courrier électronique. Les experts ont été invités à évaluer les divers aspects de la rubrique du travail d'équipe. Quand nous avons reçu les réponses, le groupe de discussion a procédé à la réélaboration de la rubrique à partir des appréciations et des commentaires des juges experts.

Les juges experts

Quant au jugement des experts pour la validation de l'outil en espagnol, nous avons sélectionné 10 membres du groupe d'enseignants et de chercheurs travaillant dans le projet RDI Simul@ espagnol. Selon Gregory (2001), dans un processus de validation par des juges experts, le nombre idéal pour qu'il soit représentatif est d'un minimum de 5 participants et d'un maximum de 10.

Résultats et conclusions

Nous présentons les résultats de la validation de l'outil après avoir mis en œuvre les trois niveaux d'évaluation décrits précédemment : la compréhension et l'univocité du sens des items ; l'accord partagé sur leur adéquation (les juges experts ayant informé préalablement sur l'objectif de la rubrique) ; et finalement, sur l'interprétation et l'utilité des indicateurs, établis dans un but évaluatif.

En ce qui concerne le premier niveau d'analyse – la composition de la compétence –, notre objectif est de déterminer la pertinence des dimensions, des composantes et des sous-composantes, telles que nous les avons présentées aux experts antérieurement. Certains experts proposent des changements que nous montrons dans le tableau 2. C'est à dire, après les propositions des juges, 10 modifications ont été effectuées. Également, les experts croient nécessaire la révision, de deux des quatre dimensions, de 5 des 15 composantes et l'incorporation de deux nouvelles composantes. Ils observent aussi qu'il faudrait modifier 15 des 35 sous-composantes.

Nous considérons convenable de conserver l'étiquette des deux dimensions pour lesquelles des changements avaient été proposés. Nous partons du critère sémantique et nous estimons que ces étiquettes peuvent représenter clairement le concept de dimension. En ce qui concerne les composantes, les juges experts nous ont suggéré d'en ajouter deux autres, cependant cette proposition n'est pas retenue, parce que dans l'un des cas, l'étiquette à incorporer est déjà implicite dans les trois autres composantes qui configurent la dimension, et dans le deuxième cas, compte tenu du critère sémantique, l'une des composantes contient déjà explicitement l'étiquette à incorporer dans son concept. Pour ce qui a trait aux sous-composantes, vu le grand accord des experts, nous acceptons 7 des 15 changements suggérés parmi lesquels il y a des propositions pour améliorer la compréhension de l'étiquette, d'autres conseils qui tiennent compte de l'ordre et des séquences des étiquettes et finalement des suppressions de mots, par exemple « participation active », puisque les adjectifs n'ont pas été utilisés dans la configuration des étiquettes des sous-composantes.

Tableau 2. Résultats premier niveau.

	Pertinence de la compétence	Adéquation de l'étiquette	Il n'y a pas de changement	Il y a changement
Dimension		2	2	-
Composante	5	2	4	3
Sous-Composante	3	13	9	7

L'analyse des définitions, des dimensions et des composantes de la compétence « travail en équipe » comporte la révision des définitions des 4 dimensions et de 12 des 15 définitions des composantes. Également, 5 des 7 experts croient nécessaire la révision de 4 des 15 composantes.

Tableau 3. Résultats deuxième niveau.

	Compréhensible	Il n'y a pas de changement	Il y a changement
Dimension	4	1	3
Composante	12	4	8

Les propositions suggérées améliorent les définitions de trois dimensions et les rendent plus claires et compréhensibles, en partant de critères sémantiques et d'adéquation. Quant aux composantes, des changements ont été faits dans 8 des 12 cas. Pour ce qui est des définitions des composantes, les changements ont suivi des critères sémantiques, de compréhension, d'adéquation et ont été acceptés par la majorité du groupe. Nous prenons comme exemple la définition de « planification » :

Définition initiale Organisation stratégique des actions à réaliser par l'équipe et des ressources nécessaires pour les mener à bien, ainsi que leur distribution dans le temps.

Définition finale	Anticipation organisée dans le temps des actions à réaliser par l'équipe et des ressources nécessaires pour les mener à bien.
-------------------	---

Quand au troisième niveau, nous considérons les 4 indicateurs de chacune des sous-composantes de la rubrique, nous analysons la pertinence de la compétence, la compréhension et la gradation. Des 140 indicateurs initiaux, nous proposons des changements dans 34 d'entre eux, dans 15 cas pour ce qui a trait à la compréhension de l'indicateur et nous faisons 18 propositions dans la gradation des indicateurs.

De tous les changements suggérés dans les différents indicateurs, nous avons accepté l'amélioration de la pertinence dans 1 indicateur, de la compréhension dans 5 indicateurs des 16 qui ont été proposés et en ce qui concerne la gradation, sur les 18 propositions présentées, nous faisons 10 changements.

Tableau 4. Résultats troisième niveau.

	Pertinence de la compétence	Compréhension	Adéquation progressive	Il n'y a pas de changement	Il y a changement
Indicateur	1	16	18	19	16

Les changements générés ont été réalisés à partir des critères mentionnés dans chacun des cas, ayant en outre l'accord du groupe de discussion.

La contribution du groupe d'experts a permis de délimiter la base de la structure de la compétence de travail en équipe, à partir d'une méta-analyse préalable. Grâce à leur participation, ces juges experts ont rendu possible l'élaboration de l'architecture de la rubrique, aussi bien dans ses grandes dimensions que dans les items observables des indicateurs. Dans le tableau suivant, nous présentons l'articulation des différentes composantes, de la dimension aux sous-composantes. Finalement, après la validation de contenu, la rubrique se compose de 4 dimensions, 15 composantes, 34 sous-composantes et 136 indicateurs qui définissent la compétence d'une façon précise et concrète.

Tableau 5. Structure de la compétence.

COMPÉTENCE DE TRAVAIL EN ÉQUIPE		
DIMENSION	COMPOSANTES	SOUS-COMPOSANTES
1. IDENTITÉ	1.1. OBJECTIFS	1.1.1 IDENTIFICATION DE LA FINALITÉ PARTAGÉE
		1.1.2 CONNAISSANCE DES OBJECTIFS
		1.1.3 PARTICIPATION À L'ATTEINTE DES OBJECTIFS
	1.2. INSERTION	1.2.1 INTÉGRATION DANS L'ÉQUIPE
	1.3. RÔLES	1.3.1 COMPRÉHENSION
		1.3.2 EXERCICE
	1.4. ADAPTABILITÉ	1.4.1 PROPOSITIONS POUR L'ADAPTATION
		1.4.2 ADAPTATION DE L'ACTIVITÉ
	1.5. CLIMAT DE TRAVAIL	1.5.1 RELATIONS INTERPERSONNELLES
		1.5.2 CONDITIONS DE TRAVAIL
	1.6. ENGAGEMENT	1.6.1 IMPLICATION DANS L'ÉQUIPE

COMPÉTENCE DE TRAVAIL EN ÉQUIPE		
DIMENSION	COMPOSANTES	SOUS-COMPOSANTES
2. COMMUNICATION	2.1. INFORMATION	2.1.1 RECHERCHE EXTERNE D'INFORMATION
		2.1.2 SOLLICITATION INTERNE D'INFORMATION
		2.1.3 TRANSMISSION D'INFORMATION
	2.2. INTERACTION PERSONNELLE	2.2.1 ATTITUDE PERSONNELLE
3. EXÉCUTION	3.1. PLANIFICATION	3.1.1 IDENTIFICATION DES TÂCHES
		3.1.2 ORDONNANCEMENT DES TÂCHES
		3.1.3 DISTRIBUTION DES TÂCHES
		3.1.4 PRÉVISION DES BESOINS DE RESSOURCES
	3.2. PRISE DE DÉCISIONS	3.2.1 ANALYSE AVANT LA PRISE DE DÉCISIONS
		3.2.2 PARTICIPATION
		3.2.3 PRISE DE DÉCISIONS CONSENSUELLE
	3.3. ACCOMPLISSEMENT DES TÂCHES	3.3.1 RÉALISATION DES TÂCHES ASSIGNÉES
		3.3.2 ÉCHANGE D'INFORMATION SUR LES DIFICULTÉS ÉMERGENTES
		3.3.3 PARTICIPATION À LA RÉOLUTION DES CONTINGENCES
	3.4. SUIVI	3.4.1 COORDINATION AVEC L'ÉQUIPE
		3.4.2 AUTORÉGULATION DES TÂCHES
4. RÉGULATION	4.1. RÉOLUTION DE CONFLITS	4.1.1 DÉTECTION DE CONFLITS
		4.1.2 PROPOSITION D'ALTERNATIVES
		4.1.3 RÉOLUTION DU CONFLIT
	4.2. NÉGOCIATION	4.2.1 UTILISATION DE STRATÉGIES
		4.2.2 ATTEINTE D'ACCORDS
	4.3. AMÉLIORATION	4.3.1 PROPOSITION D'AMÉLIORATION
		4.3.2 IMPLÉMENTATION DES PROCESSUS D'AMÉLIORATION

(Voir “Eina d’avaluació de la competència de treball en equip” ; Torrelles, 2011)

Une recherche portant sur l'amélioration présuppose la prévision de nouvelles validations, en vue de son implémentation. Ceci peut comporter une diminution de la structure présentée, de façon à ce que les critères clé puissent être filtrés, ce qui favoriserait une évaluation plus efficace, la conception de dispositifs de formation orientés vers la prise de conscience de la compétence et de son acquisition. En ce sens, la validation du construit peut s'avérer une stratégie utile. Également, il semble convenable d'explorer la compétence de leadership comme une forme supérieure de la compétence de travail en équipe, bien que ceci comporte une perspective différente dans l'étude et l'évaluation de la compétence mais qui serait complémentaire à celle que nous avons suivie dans cette étude.

Remerciements

Les auteurs tiennent à remercier les chercheurs du projet Simul@ *Evaluación de un Entorno Tecnológico de Simulación para el Aprendizaje de Competencias Transversales en la Universidad*, développé de 2008 à 2011 dans le cadre d'un Programme National de Recherche Fondamentale Du Plan National RDI dans lequel ont participé des enquêteurs de quatre universités: Université Rovira i Virgili et Université de Lleida (Espagne), Université d'Hamburg (Allemagne) et Université de Minho (Portugal). Les auteurs ont bénéficié de la BOURSE FI de la Generalitat de Catalunya avec la référence CT018913, de 2009 à 2011. Nous remercions également l'Université de Lleida, qui a soutenu cette recherche.

Références

- Andrade, H. G. (2000). Using rubrics to promote thinking and learning. *Educational Leadership*, 58 (3 SUPPL.), 22-26.
- Andrade, H. (2005). Student perspectives on rubric-referenced assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10 (5), 1-11.
- APA (2006). APA task force on the assessment of competence in professional Psychology: Final Report. October 2006.
- Aritzeta, A., & Balluerka, N. (2006). Cooperation, competition and goal interdependence in work teams: A multilevel approach. *Psicothema*, 18 (4), 757-765
- Arter, J., & J. Chappuis. 2007. *Creating and recognizing quality rubrics*. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Aubé C., Rousseau V. et Savoie A. (2006) Les interventions régulatrices groupales et le rendement des équipes de travail: un modèle théorique, *Le travail humain* 3, Volume 69, p. 269-294.
- Baker, D.P., & al., (2005). Le cadre conceptuel du travail d'équipe de l'EIA-CA. In T.S. Murray, Y. Clermont, and M. Binkley (Eds.). *Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes Mesurer la littératie et les compétences des adultes: Des nouveaux cadres d'évaluation*, (pp. 245 – 272). Minister of Industry: Ottawa.
- Baker, D.P., & Salas, E. (1997). Principles for measuring teamwork: A summary and look toward the future. Dans M.T. Brannick, E. Salas, & C. Prince (Eds.). *Team performance assessment and measurement* (pp. 331-355). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Baker, E.L. (1998). *Draft final report for the validation of teamwork skills questionnaire using computer-based teamwork simulations*. University of California, Los Angeles: National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing.
- Barraza Macías, A. (2007). La consulta a expertos como estrategia para la recolección de evidencias de validez basadas en el contenido. *INED*, 7, 5-14
- Baya'A, N., Shehade, H. M., & Baya'A, A. R. (2009). A rubric for evaluating web-based learning environments: Colloquium. *British Journal of Educational Technology*, 40 (4), 761-763.
- Bowers, C.A., Urban, J.-M. and Morgan, B.B.JR (1992). *The Study of Crew Coordination and Performance in Hierarchical Team Decision Making*. Report no. TR-92-01 (Orlando: University of Central Florida, Team Performance Laboratory).
- Briones, G. (2001). *Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales*. México, Trillas.
- Cannon-Bowers J, Tannenbaum SI, Salas E, & al. (1995). Defining team competencias and establishing team training requirements. In: Guzzo R, Salas E, eds. *Team Effectiveness and Decision Making in Organizations*. (pp.330-380). San Francisco: Jossey-Bass.
- Clety, H. (2009) *Dynamiques des représentations et efficacité dans les systèmes « Equipe de Travail »*. Université Charles-de-Gaulle Lille 3. <http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/46/33/38/PDF/HenryCLETY-2009.pdf>
- Cohen, S. G., & Bailey, D. E. (1997). What makes teams work: Group effectiveness research from the shop floor to the executive suite. *Journal of Management*, 23 (3), 239-290
- Dyer, D. J. (1984), Team research and team training: a state-of-the-art review, in F. A. Muckler (ed.), *Human Factors Review* (Santa Monica: Human Factors Society), 285-323
- Ellis, A.P.J., Bell, B.S., Ployhart, R. E., Hollenbeck, J. R., & Ilgen, D.R. (2005). An evaluation of generic teamwork skills training with action teams: effects on cognitive and skill-based outcomes. *Personnel psychology*, 58, 641-672
- Faure, C. (2009) Attribution Biases in the Evaluation of New Product Development Team Members. *The Journal of Product Innovation Management* 26, 407-423
- Gil Flores, J. (2007). La evaluación de competencias laborales. *Educación XXI*. 10: 83-106. ISSN: 1139-613X

- Gil, F., Rico, R., Alcover, C.M^a. & Barrasa, A. (2005). Change-oriented leadership, satisfaction and performance in work groups: Effects of team climate and group potency. *Journal of Managerial Psychology*, 20, 312-328.
- González Gómez, A. (2006). *Introducción a la Teoría de la validez*, <http://www.ugr.es/~andreiito/tema7.doc>.
- Gregory Robert, J. (2001). *Evaluación psicológica. Historia, principios y aplicaciones*. México: El Manual Moderno.
- Guzzo, R.A., & Shea, G.P. (1992). Group performance and intergroup relations in organizations. In Dunnette, M.D., Hought, L.M. (Eds.) *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, 3, (pp.269-313). Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill (Ed.): México.
- Hollenbeck JR, DeRue DS, & Guzzo R. (2004). Bridging the gap between I/O research and HR practice: Improving team composition, team training and team task design. *Human Resource Management*, 43, 353 – 366.
- Kaslow, N.J., Grus, C.L., Campbell, L.F., Fouad, N.A., Hatcher, R.L., & Rodolfa, E.R. (2009). Competency assessment toolkit for professional psychology. *Training and Education in Professional Psychology*. Vol 3 (4, Suppl), Nov 2009, S27-S45.
- Kozlowski, S.W.J., & Ilgen, D.R. (2006). Enhancing the effectiveness of work groups and teams. *Psychological Science in the Public Interest, Supplement*, 7 (3), 77-124.
- Latesa, M. (2003). Validez y fiabilidad de las observaciones sociológicas. En M. García Ferrando, J. Ibáñez y F. Alvira (Eds.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (pp. 409-443) (3^a ed.). Madrid: Alianza Editorial.
- Lerner, S., Magrane, D., & Friedman, E. (2009). Teaching teamwork in medical education. *Mount Sinai Journal of Medicine*, 76 (4), 318-329.
- Miklavic Sumanski, M., Kolenc, I., & Markic, M. (2007). Teamwork and defining group structures. *Team Performance Management*, 13 (3/4), 102-116.
- Moskal, B.M. (2000). Scoring rubrics: What, when and how? Practical assessment, *Research & Evaluation*, 7 (3).
- Ortega, E., Jiménez, J.-M., Palao, J.-M. & Sainz, P. (2008). Diseño y validación de un cuestionario para valorar las preferencias y satisfacciones en jóvenes jugadoras de baloncesto. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 8 (2), 39-58.
- Park, S., Henkin, A.B., & Egley, R. (2005). Teacher team commitment, teamwork and trust: Exploring associations. *Journal of Educational Administration*, 43 (5), 462-479.
- Popham, J. (1997). What's wrong – and what's right – with rubrics. *Educational Leadership*, 55 (2), 72-75.
- Prades, A. (2005) *Les competències transversals i la formació universitària*. Tesi doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Prince, C., Chidester, T.R., Bowers, C. & Cannon-Bowers, J. (1992). Aircrew coordination: achieving teamwork in the cockpit, in R. W. Swezey and E. Salas (eds), *Teams: Their Training and Performance* (Norwood: Ablex), 329-353
- Proudfoot, J.G.; Bubner, T.; Amoroso, C.; Swan, E.; Holton, C.; Winstanley, J.; Beilby, J. & Harris, M.F. (2009) Chronic Care Team Profile: a brief tool to measure the structure and function of chronic care teams in general practice. *Journal of Evaluation in Clinical Practice* 692-698. doi: 10.1111/j.1365-2753.2008.01085.x ISSN 1356-1294
- Reddy, Y. Malini et Andrade, Heidi (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35 (4), 435-448.
- Rodríguez Espinar, S. & Prades Nebot, A. (2009). *Guia per a l'avaluació de competències en l'àrea de ciències socials*. Agència per la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. Barcelona. Dipòsit legal: B-9.128-2009

- Rodriguez Moreno, M. L. (2006). *Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales*. Barcelona: Laertes.
- Rousseau, V., Aubé, C., & Savoie, A. (2006). Teamwork behaviors: A review and an integration of frameworks. *Small Group Research*, 37 (5), 540-570.
- Sabri Kocakulah, M. (2010) Development and application of a Rubric for evaluating students' performance on Newton's law motion. *Journal Science Educational Technologie*. 19: 146-164. DOI 10.1007/s10956-009-9188-9.
- Salas, E., Burke, C.S., & Cannon-Bowers, J.A. (2000). Teamwork: Emerging principles. *International Journal of Management Reviews*, 2 (4), 339-356.
- Salkind, N.J. (1999). *Métodos de Investigación*, México, Prentice Hall.
- Savoie, A., & Brunet, L. (1995). Le groupe et l'équipe de travail: l'évolution continue. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 1 (2-3), 5-10.
- Savoie, A., & Mendès, H. (1993). *L'efficacité des équipes de travail: une prédiction initialement multidimensionnelle*. In: P. Goguelin (Ed.) *Psychologie du travail et des organisations*. Paris, EAP.
- Stellmack, M. A., Konheim-Kalkstein, Y. L., Manor, J. E., Massey, A. R., & Schmitz, J. A. P. (2009). An assessment of reliability and validity of a rubric for grading APA-style introductions. *Teaching of Psychology*, 36 (2), 102-107.
- Stevens, D. D., & Levi, A. (2004). *Introduction to rubrics: An assessment tool to save grading time, convey feedback, and promote student learning*. Sterling, VA: Stylus.
- Stevens, M. J., & Campion, M. A. (1994). The knowledge, skill, and ability requirements for teamwork: Implications for human resource management. *Journal of Management*, 20, 503-530.
- Strating, M. & Nieboer, A. (2009). Psychometric test of the Team Climate Inventory-short version investigated in Dutch quality improvement teams. *Health Services Research* 9: 126.
- Sundstrom, E., McIntyre, M., Halfhill, T., & Richards, H. (2000). Work groups: From the hawthorne studies to the work teams of the 1990s. *Group Dynamics*, 4, 44-67.
- Tjosvold, D., (1991). *Team Organization: An Enduring Competitive Advantage*. Chichester: Wiley.
- Torrelles, C. (2011). *Eina d'avaluació de la competència de treball en equip*. Tesis doctoral. Universitat de Lleida: Lleida. <http://www.tdx.cat/handle/10803/51341>
- Torrelles, C.; Coiduras, J.; Isus, S.; Carrera, X.; París, G. & Cela, J. (2011). Competencia de trabajo en equipo: definición y categorización. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 15 (3).
- Torrelles, C., Isus, S, Coiduras, J, Carrera, X. Holgado, J, Gisbert, M, Palazon, S., & Marques, L. (2008). *Aprendre Competències de Treball en Equip i Planificació i Organització a la Universitat., V Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*. Lleida.
- Undre, S.; Healey, A.N.; Darzi, A.; & Vincent, C.A. (2006). Observational assessment of surgical teamwork: a feasibility study. *World Journal of Surgery*, 30, 1774-1783.
- Volk, J. (2002). *Assessment strategies*. Regina, SK: Saskatchewan Learning - Region 3.
- Weaver, S.; Rosen, M.; Salas, E.; Baum, K.; & King, H. (2010). Integrating the Science of Team Training: Guidelines for Continuing Education. *Journal Of Continuing Education in the Health Professions*, 30 (4): 208-220
- Wiggins, G., & McTighe J. (1998). *Understanding by Design*, Alexandria, Virginia, Association for Supervision and Curriculum Development, 201.

Accompagner le changement vers la prise en compte des émotions chez des personnes enseignantes en contexte d'insertion professionnelle

Nathalie Lafranchise

Université du Québec à Montréal, Canada

Louise Lafortune

Université du Québec à Trois-Rivières, Canada

Nadia Rousseau

Université du Québec à Trois-Rivières, Canada

Problématique

Les débuts dans la profession enseignante constituent une période plutôt exigeante sur le plan émotionnel. En effet, l'émergence d'émotions tantôt agréables, tantôt désagréables en contexte d'insertion professionnelle est relevée par plusieurs auteurs (Baillauquès, 1999; Cossette, 1999; Curtis, 2005; Lamarre, 2004; Latry, 2004; Loubet, 2010; Louvet et Baillauquès, 1992; Nault, 1999; Weva, 1999). Lorsque des émotions intenses et désagréables émergent dans une situation interpersonnelle avec des élèves et que celles-ci ne sont pas prises en compte dans la réflexion, la compréhension de la situation est réduite, ce qui a un impact sur la pensée et les décisions et peut mener à faire des choix d'actions ou d'interventions inadéquats (Goleman, 1997, 1999; Lafranchise, 2010; Naceur, 2011). Les émotions sont des informations utiles à intégrer dans sa réflexion pour s'ajuster dans une situation interpersonnelle (Garneau et Larivey, 2002; Goleman, 1997; Harris et Pons, 2003; Lafortune, 2008). Pour une personne enseignante, ces informations permettent des ajustements internes (ex.: stratégies d'autorégulation émotionnelles) ou externes (ex.: comportements) qui aident à agir au regard de son rôle professionnel et des objectifs poursuivis en interaction avec des élèves (Lafranchise, 2010). Ignorer les émotions, c'est se priver d'informations précieuses pour faire des choix d'actions éclairés (Garneau et Larivey, 2002). Les émotions méritent donc d'être prises en compte dans la réflexion.

Or, une étude menée en 2002 par Rousseau et Courcy, auprès d'une centaine de stagiaires en enseignement (de deuxième et troisième stages), dans des écoles secondaires d'Edmonton en Alberta au Canada, montre que même lorsque des

outils réflexifs sont proposés, les émotions peuvent être occultées dans le questionnement et la réflexion visant à comprendre et à ajuster la pratique. Ces résultats semblent indiquer certaines limites des outils réflexifs. Se pourrait-il qu'il ne soit pas suffisant de proposer des outils réflexifs pour que les émotions soient prises en compte ? Se pourrait-il que des novices en enseignement aient besoin d'un certain accompagnement dans la prise en compte des émotions ?

En éducation, des chercheurs se sont intéressés à la prise en compte des émotions ou à des concepts connexes (Favre, 2009 ; Gendron, 2008, 2009 ; Gendron et Lafortune, 2009 ; Lafortune, 2005 ; Lafortune, St-Pierre et Martin, 2005 ; Letor, 2003, 2006, 2009 ; Pons, Doudin, Harris et de Rosnay, 2002, 2005 ; Webster-Stratton et Reid, 2004). Toutefois, les questions suivantes demeurent peu explorées : 1) quelles sont les difficultés relatives à la prise en compte des émotions ? 2) quelles sont les stratégies d'accompagnement qui facilitent la prise en compte des émotions ?

Cadre conceptuel

Dans ce qui suit, la prise en compte des émotions et l'accompagnement dans une perspective socioconstructiviste sont brièvement définis.

Prise en compte des émotions

La prise en compte des émotions peut être considérée comme étant une lecture cognitive des émotions. L'émotion peut être définie comme une réaction, affective et intense, agréable ou désagréable, construite socialement en lien avec les règles et les attentes sociales d'une culture donnée quant aux comportements qui sont jugés appropriés. Elle se caractérise par un patron expressif, physiologique (hormonales et neurovégétatives) et phénoménologique particulier, issue d'un processus d'évaluation cognitive, lui donnant ainsi sa signification et affectant notre façon de penser et d'agir, en interaction avec l'environnement (Averill, 1980 ; Despret, 1999 ; Frijda, 1986 ; Gosselin, 2004 ; Lafranchise, 2010 ; Lazarus, 1991 ; Legendre, 2005 ; Masmoudi et Naceur, 2010 ; Naceur, 2011 ; Papalia et Olds, 1988 ; Saarni, 1999 ; Scherer, 1986). Pour Ria (2007), les émotions sont constituées d'états affectifs et de sentiments. Les émotions fondamentales seraient : la joie, la tristesse, la colère, la peur et le dégoût (Ekman, 1984 ; Johnson-Laird et Oatley, 1989 ; Lazarus, 1991). De ces cinq émotions primaires découle la myriade de variations émotionnelles (Johnson-Laird et Oatley, 1989).

Prendre en compte les émotions implique de poser un regard réflexif et analytique sur les émotions qui émergent en soi et chez l'autre, pour comprendre le sens, les causes et les effets de ces émotions (Lafortune, St-Pierre et Martin, 2005 ; Lafranchise, 2010). Un tel regard exige une conscience de second niveau qui consiste en une conscience réflexive se manifestant à travers des réflexions, des questionnements et des mises en relation portant sur des phénomènes de conscience du premier niveau, c'est-à-dire des représentations ou des perceptions, leurs causes et leurs effets (Pons, Doudin et Cuisinier, 2007). Une

conscience de second niveau au sujet des émotions peut aussi se manifester par la mise en lien d'émotions avec des processus cognitifs et affectifs tels que la pensée, le jugement, l'attention, les perceptions, des intentions, des interprétations, les valeurs, les croyances, les désirs, les intérêts, les besoins, les motivations, le concept de soi, la confiance en soi (Bourassa, Serre et Ross, 1999; Campos, Mumme, Kermoian et Campos, 1994; Damasio, 2008; Dantzer, 1988; De Sousa, 1987; Goleman, 1997; Lafortune et Robertson, 2005; Lafranchise, 2010; Lamarre, 2004; Ledoux, 1992, 1996; Masmoudi et Naceur, 2010; Naceur, 2011; Saarni, 1999, 2000; Tappolet, 2003; Zillman, 1971).

Sur le plan théorique, la prise en compte des émotions pourrait être favorisée lorsqu'une personne aurait développé les capacités, habiletés, attitudes, croyances et connaissances suivantes: 1) la capacité à prendre conscience de ses émotions, à les reconnaître et les comprendre; 2) l'habileté à percevoir, reconnaître et comprendre les émotions des autres; 3) une attitude plutôt positive à l'égard des émotions et de leur émergence; 4) la croyance d'une certaine utilité pour soi de prendre en compte les émotions; 5) la croyance de la légitimité des émotions; 6) la croyance de la valeur informative des émotions; 7) des connaissances et prises de conscience à propos des émotions; 8) des capacités et habiletés réflexives et analytiques; 9) la croyance en son efficacité personnelle à tolérer momentanément l'émergence des émotions; 10) la croyance en son efficacité personnelle à contrôler et à réguler les émotions; 11) l'habileté effective à contrôler et réguler efficacement les émotions; 12) l'habileté à mettre en mots des émotions (Garneau et Larivey, 2002; Goleman, 1997, 1999; Harris et Pons, 2003; Lafortune, St-Pierre et Martin, 2005; Lafranchise, 2010; Lafranchise, Lafortune et Rousseau, 2011; Mikolajczak, 2009; Pons, Doudin et Cuisinier, 2007; Saarni, 1999). La conscience de ses émotions sous-tend la capacité et l'habileté à les ressentir en reconnaissant les changements qui se manifestent dans le corps lorsqu'elles émergent (Saarni, 1999). La conscience des émotions des autres implique de percevoir et reconnaître leurs émotions en tenant compte de leurs caractéristiques et d'indices contextuels, socioculturels, relationnels, expressifs, temporels et spatiaux associés à des émotions spécifiques (Saarni, 1999). La conscience, la reconnaissance et la compréhension des émotions sont favorisées par l'accueil des émotions qui émergent et la mise en mots (Garneau et Larivey, 2002; Lafranchise, 2010; Saarni, 1999). L'accueil des émotions est facilité par une attitude empathique et positive à l'égard des émotions et la croyance qu'elles sont légitimes et sont des informations pertinentes et utiles pour comprendre une situation interpersonnelle et y faire face efficacement. L'accueil des émotions est également favorisé lorsqu'une personne croit en sa capacité à tolérer l'émergence des émotions et utilise des stratégies de contrôle et de régulation pour diminuer leur intensité et leur durée de manière à maintenir un certain équilibre émotionnel (Lafranchise, Lafortune et Rousseau, 2011). Toutefois, le développement des capacités, habiletés, attitudes, croyances et connaissances énoncées plus haut peut varier d'une personne à l'autre. De plus, l'utilisation autonome d'outils réflexifs semble comporter des limites pour la

prise en compte des émotions. Il semble donc pertinent de se questionner à propos des stratégies d'accompagnement qui pourraient soutenir l'utilisation d'outils réflexifs et favoriser la prise en compte des émotions. Nous croyons qu'un accompagnement dans une perspective socioconstructiviste pourrait permettre ce soutien.

Accompagner la prise en compte des émotions, dans une perspective socioconstructiviste

L'accompagnement dans une perspective socioconstructiviste peut se définir comme une forme de soutien, d'aide et de médiation qui favorise le cheminement d'un groupe de personnes, dans une dynamique interactive, réflexive et métacognitive et tenant compte de la dimension affective (Lafortune, 2008). Il vise à susciter des conflits sociocognitifs, des prises de conscience et des apprentissages. Ce type d'accompagnement tire ses fondements de la théorie de l'apprentissage de Vygotsky (1978). Selon cette théorie, le partage et la confrontation de significations favorisent la construction continue de nouvelles connaissances, et ce, grâce à une série d'opérations cognitives et transformatives (Lafortune, 2008 ; Lafortune et Deaudelin, 2002 ; von Glasersfeld, 1994 ; Vygotsky, 1978). Cependant, lorsqu'une personne est confrontée à de nouvelles tâches ou activités cognitives non maîtrisées, un certain accompagnement peut s'avérer nécessaire car l'apprenant se situe alors dans sa zone proximale de développement. La zone proximale de développement implique la mobilisation de fonctions mentales qui sont en processus de maturation et qui permettent de renforcer des habiletés cognitives ou d'en développer de nouvelles.

Puisque l'insertion professionnelle semble comporter des défis émotionnels et que la prise en compte des émotions pourrait nécessiter le développement de certaines capacités, habiletés, attitudes et croyances ainsi que la construction de connaissances relatives aux émotions, il apparaît donc pertinent d'offrir un accompagnement de groupe dans une perspective socioconstructiviste aux personnes enseignantes. En 2010, une recherche menée par Lafranchise a permis d'analyser le cheminement de onze personnes enseignantes au plan de la compétence émotionnelle et de la prise en compte des émotions, dans le contexte d'une démarche d'accompagnement dans une perspective socioconstructiviste. Les résultats de cette recherche permettent de mieux comprendre la prise en compte des émotions chez des personnes enseignantes en contexte d'insertion professionnelle et de proposer des pistes d'accompagnement en soutien.

Méthodologie

Dans un premier temps, la démarche d'accompagnement constituant le contexte dans lequel les données ont été recueillies sera brièvement décrite. Puis, le devis de recherche sera décrit, suivi des résultats et d'une discussion.

Démarche d'accompagnement

La démarche d'accompagnement dans laquelle s'est déroulée cette recherche s'accorde avec le modèle d'accompagnement socioconstructiviste développé par Lafortune et ses collègues (Lafortune, 2008 ; Lafortune et Deaudelin, 2002 ; Lafortune, Jacob et Hébert, 2000, a-b ; Lafortune et Martin, 2004 ; Lafortune et Lepage, 2007). Le modèle de Lafortune (2008) comporte des éléments d'animation et de formation. De plus, la recherche est intégrée à l'accompagnement en proposant des outils servant à la fois à la formation et à la collecte de données auprès des personnes participantes¹. Dans le cadre de cette recherche, l'animation et la formation visaient d'une part à faciliter les interactions, des partages, des échanges, des discussions et des confrontations d'idées, de points de vue, d'expériences et de connaissances au sujet des émotions, entre les personnes participantes. D'autre part, elles visaient à stimuler la réflexion individuelle et collective en vue de favoriser des conflits sociocognitifs, des prises de conscience favorisant ainsi la construction de nouvelles croyances et connaissances et en soutien au développement de capacités, d'habiletés et d'attitudes relatives à la prise en compte des émotions. Afin de favoriser spécifiquement la prise en compte des émotions, à chacune des rencontres de la démarche d'accompagnement², les personnes participantes étaient invitées à décrire et à analyser individuellement et collectivement des situations de leur pratique enseignante dans lesquelles avaient émergé des émotions. Des grilles d'analyse (compétence émotionnelle, éléments de la dimension affective à prendre en compte, entre autres les émotions) ont été proposées en soutien à l'analyse. Des éléments théoriques portant sur les émotions et la compétence émotionnelle ont été exposés, discutés et réfléchis individuellement et en groupe et des fiches réflexives ont guidé la réflexion à propos des émotions.

Devis de recherche

Au cours de l'année scolaire 2006-2007, onze personnes enseignantes (sept femmes et quatre hommes), âgés entre 24 et 47 ans et ayant deux ans ou moins d'expérience en enseignement au Québec se sont engagées à participer à la recherche. Elles avaient toutes un contrat d'enseignement dans des écoles secondaires du Québec. Les données ont été recueillies auprès de toutes les personnes participantes avant, durant et après une démarche d'accompagnement comprenant six rencontres (dont cinq d'une journée et une d'une demi-journée).

- 1 Pour plus de détails relativement aux activités de formation et aux outils proposés dans la démarche d'accompagnement, nous référons le lecteur à la thèse de Lafranchise, N. (2010). *Analyse du cheminement de personnes enseignantes au plan de la compétence émotionnelle et de sa prise en compte, dans le contexte de l'insertion professionnelle et d'une démarche d'accompagnement dans une perspective socioconstructiviste*, Thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières.
- 2 La démarche d'accompagnement était animée par la chercheuse et une conseillère pédagogique. La chercheuse assurait le leadership de l'animation et la conseillère pédagogique participait aux échanges durant les rencontres d'accompagnement et collaborait à la préparation des rencontres.

en plus d'une rencontre-bilan d'apprentissage d'une durée de deux heures et des entretiens individuels semi-dirigés cinq à six mois plus tard. Toutes les données ont été recueillies à l'aide de différents instruments de collecte de données³.

Le devis méthodologique de cette recherche s'inscrit dans le paradigme interprétatif, ce qui explique l'importance accordée aux significations déclarées par les personnes participantes pour comprendre le changement vers la prise en compte des émotions. La perspective socioconstructiviste est adoptée pour comprendre la production des connaissances au sujet des émotions et le développement de capacités, d'habiletés, d'attitudes et de croyances relatives aux émotions. Les données ont été analysées selon la méthode d'analyse de contenu de Miles et Huberman (2003) avec l'appui d'une grille d'analyse comprenant des indicateurs de la compétence émotionnelle et dont un exercice de co-codage avec un pair a permis d'obtenir des scores d'accord inter-juge de 88,0 % et de 88,5 % des construits.

Résultats

Les résultats présentés ici sont tirés de l'ensemble des données recueillies dans le cadre de la recherche. Il importe de préciser que malgré le fait que nous ayons recueilli certaines données individuelles auprès des personnes participantes, la plus grande partie des données proviennent d'enregistrements audio des échanges, discussions, partages et réflexion collective qui ont eu lieu lors des rencontres de groupe. Les données ne pouvant donc pas être facilement différenciées selon les personnes participantes, l'analyse des données est plutôt globale et non spécifique, ce qui constitue, certes, une limite heuristique, mais qui néanmoins permet de proposer des hypothèses plausibles mettant en lien l'accompagnement dans une perspective socioconstructiviste et la prise en compte des émotions, et qui constituent des pistes intéressantes pour des recherches ultérieures.

Prise en compte des émotions et difficultés rencontrées

Avant et pendant la démarche d'accompagnement, des données révèlent une certaine conscience de premier niveau. En effet, des personnes participantes nomment une variété d'états émotionnels, tantôt agréables, tel que la *joie*, mais le plus souvent désagréables tels que la *colère*, la *tristesse*, du *dégoût*, mais aussi plusieurs états émotionnels comme *solitude*, *regret*, *déception*, *fierté*, *frustration*, *déception*, *rage*, *impuissance*, *dépassement*, *panique*, *découragement*, *culpabilité*. Elles expriment aussi des manifestations physiques telles que *je vais avoir des papillons*, *je sens une grosse boule dans ma gorge*; *je me sens devenir rouge*. Cependant, lors d'un premier exercice d'analyse guidé à l'aide

3 6 rencontres d'accompagnement (33 heures de transcriptions électroniques d'enregistrements audio); 1 entretien-bilan de groupe et 4 entretiens-bilan individuels (9 heures de transcriptions électroniques d'enregistrements audio); 9 entretiens individuels semi-dirigés, cinq à six mois après la démarche d'accompagnement (9 heures de transcriptions électroniques d'enregistrements audio); 9 entretiens téléphoniques individuels (5 heures de transcriptions électroniques d'enregistrements audio); 10 cahiers d'observations-réflexions; 132 fiches réflexives.

d’une grille d’analyse comprenant différents éléments de la dimension affective à prendre en compte (entre autres les émotions), certaines personnes enseignantes ont constaté omettre d’intégrer les émotions à leur réflexion. À titre d’exemple, voici deux témoignages qui en font part :

- 1. *Lorsque je réfléchis, je suis moins portée à parler de mes émotions. Je laisse le plus possible mes émotions de côté.*
- 2. *Souvent, je vais avoir tendance à ressentir une émotion, mais je ne me pose pas la question pourquoi je suis triste par rapport à ça ou pourquoi ça vient tant m’affecter.*

Des données issues des transcriptions d’enregistrement des rencontres de groupe réalisées au cours de la démarche d’accompagnement ainsi que celles recueillies à partir de toutes les fiches réflexives complétées et des journaux de bord rédigés par les personnes participantes durant cette période, révèlent des difficultés qui peuvent être mises en lien avec des composantes de la prise en compte des émotions. Le tableau 1, en rend compte.

Tableau 1. Difficultés exprimées mises en lien avec des composantes de la prise en compte des émotions.

Composantes de la prise en compte des émotions	Exemples de difficultés exprimées
Capacité à prendre conscience de ses émotions, à les reconnaître et les comprendre	1- <i>[Quand] on se rend compte qu’on est redevenu calme, [c’est là qu’on se rend compte...] qu’on n’était pas calme.</i> 2- <i>Il peut être difficile de cerner l’émotion, [celles qui] sont souvent ambivalentes.</i> 3- <i>Je ne comprends pas encore [...] pourquoi je réagis de façon confrontante et agressive.</i>
Habilité à percevoir, reconnaître et comprendre les émotions des autres	1- <i>Je suis porté à m’analyser plus qu’à analyser l’élève [et à] me questionner avant de questionner les réactions de l’élève.</i>
Attitude plutôt positive à l’égard des émotions et leur émergence	1- <i>La peur et la crainte sont des sentiments négatifs qui engendrent la négativité. [Je voudrais les] remplacer par des pensées positives. Mais comment ?</i> 2- <i>Je dois [...] avoir moins d’émotions pour être plus efficace.</i>
Croyance de la valeur informative des émotions	1- <i>[Les élèves...] n’avaient pas [...] le goût de travailler. Malgré cela, j’ai décidé de continuer ma planification [...]. J’ai imposé mon plan [...].</i> 2- <i>Au début, j’ai essayé d’ignorer l’émotion, mais le malaise restait toujours et je pensais et pensais, mais n’arrivais pas à une solution satisfaisante pour moi.</i>
Capacités et habiletés réflexives et analytiques	1- <i>Je le voyais en train de se désorganiser, mais je ne comprenais pas.</i> 2- <i>J’avais beau réfléchir, je n’arrivais pas à comprendre.</i>

Composantes de la prise en compte des émotions	Exemples de difficultés exprimées
Croyance en son efficacité personnelle à contrôler et à réguler les émotions	<i>1- Je vais essayer de garder plus [mon émotion en dedans]. Mais c'est tellement difficile. [L'élève] est tellement « pas du monde ».</i> <i>2- Il est très difficile [dans l'action] de ne pas [s']impliquer émotionnellement.</i> <i>3- Je dirais que quand je sens que [une situation] vient me « chercher », [c'est plus difficile de gérer mes émotions] quand je n'ai pas de pouvoir là-dessus.</i>
Habilité effective à contrôler et réguler efficacement les émotions	<i>1- [Après une situation difficile avec un élève] j'ai eu du mal à reprendre, pour enchaîner avec les autres [élèves].</i> <i>2- Souvent, je sors de l'école [et] je suis vraiment fâché. Puis j'arrive chez moi, [et] je suis encore avec ça [...].</i> <i>3- Mais quand l'école finit le soir, ces émotions reviennent [...]</i> <i>Comment en arriver à mettre les émotions de côté dans l'action, mais que ça ne revienne pas ?</i> <i>4- [Lorsque je suis] confronté à une situation qui implique une émotion intense, j'ai tendance à tout confondre au lieu d'agir de façon sensée et raisonnable.</i>
Habilité à mettre en mots des émotions	<i>1- [J'ai de la] difficulté à mettre le doigt sur la bonne émotion.</i> <i>2- Il est parfois difficile de mettre une émotion précise à ce qu'on vit.</i> <i>3- Tu essaies de transmettre quelque chose de positif, de la gentillesse. [Mais] t'es imprégné de négatif.</i>

Les données révèlent des difficultés rencontrées chez des personnes enseignantes participantes. Il peut être difficile, dans certaines situations, de prendre conscience, de reconnaître et de comprendre son état émotionnel. En effet, ce n'est parfois qu'après la situation passée que cette prise de conscience est possible. Il peut aussi s'avérer difficile de cerner précisément les émotions ressenties et particulièrement lorsque la situation en fait émerger plus d'une, ce qui crée de l'ambivalence. Il apparaît également plus ou moins aisé de comprendre le sens ou les raisons de ses réactions émotionnelles. Dans certaines situations interpersonnelles, il peut être difficile d'exprimer adéquatement une émotion. Certaines émotions désagréables seraient comprises comme étant des phénomènes négatifs ou même encore indésirables, particulièrement lorsqu'elles sont perçues comme étant à l'origine d'interventions inefficaces. Il arrive que peu de valeur soit accordée aux émotions, les siennes ou celles des élèves, à titre d'information pertinente à prendre en compte dans la recherche de solutions ou pour ajuster ses interventions. Enfin, il apparaît difficile pour certaines personnes participantes de réfléchir et d'analyser des situations avant d'agir. Pour certaines personnes, le fait de porter plus d'attention à la compréhension de leurs propres émotions peut avoir pour conséquence de limiter l'attention portée à la compréhension des émotions des élèves. Aussi malgré la perception d'un état émotionnel chez l'élève, il peut arriver que cet état demeure incompréhensible, et ce, malgré un effort de réflexion.

Certaines personnes enseignantes semblent plus ou moins croire en leur capacité à contrôler l’expression des émotions qu’elles ressentent dans certaines circonstances avec des élèves et à réguler leurs émotions en vue de réduire leur implication émotionnelle. Il apparaît effectivement difficile pour certaines personnes de contrôler l’expression et de réguler l’intensité de leurs émotions dans certaines situations de classe et devant certains comportements d’élève. Dans certaines circonstances, l’intensité émotionnelle est telle que cela génère de la confusion et mène à agir d’une manière inadéquate. Il arrive aussi que des émotions désagréables persistent longtemps après que la situation soit passée. En ce qui concerne la croyance d’une certaine utilité pour soi de prendre en compte les émotions, la croyance de la légitimité des émotions, des connaissances et prises de conscience à propos des émotions et la croyance en son efficacité personnelle à tolérer momentanément l’émergence des émotions, aucune donnée explicite ne permet d’établir de lien avec ces composantes. Cependant, si aucune donnée n’a été repérée, cela ne signifie nullement qu’aucune difficulté n’existe. D’ailleurs, des données, exposées plus loin dans ce texte quant à des changements perçus par des personnes enseignantes participantes, tendent à révéler qu’au contraire, ces composantes pouvaient nécessiter un certain développement en vue de favoriser la prise en compte des émotions.

Stratégies d’accompagnement et développement de composantes relatives à la prise en compte des émotions

Les données recueillies auprès des personnes participantes lors du bilan des apprentissages et cinq à six mois plus tard révèlent des changements perçus par ces personnes quant à la prise en compte des émotions. Ces changements peuvent être associés au développement de différentes composantes relatives à la prise en compte des émotions. De plus, il est possible de mettre en lien ces changements avec certaines stratégies d’accompagnement qui ont été déployées tout au long de la démarche d’accompagnement, constituant le contexte de cette recherche. Les tableaux 2 et 3 présentés plus bas exposent des données indiquant: 2) un certain développement relatif à des composantes de la prise en compte des émotions et 3) des hypothèses mettant en lien le développement de certaines composantes de la prise en compte des émotions et des stratégies utilisées dans la démarche d’accompagnement.

Tableau 2. Données indiquant le développement de composantes de la prise en compte des émotions.

Composantes de la prise en compte des émotions	Données indiquant le développement de composantes
Capacité à prendre conscience de ses émotions, à les reconnaître et les comprendre	1- <i>Moi, le cheminement que j’ai fait, c’est d’être plus consciente de vivre des émotions.</i> 2- <i>Au début [de la démarche d’accompagnement], je ne portais pas vraiment attention à mes émotions. Là, dans le fond, je suis plus consciente.</i> 3- <i>Je crois que je suis [davantage] capable de reconnaître mes réelles émotions.</i>

Composantes de la prise en compte des émotions	Données indiquant le développement de composantes
Habilité à percevoir, reconnaître et comprendre les émotions des autres	<i>Je perçois un cheminement de mon côté [...] ; il y a un côté plus humain qui s'est développé [en moi]....]. L'enseignant est devenu, peut-être plus alerte à leurs problèmes, plus à l'écoute de ce que [les élèves] peuvent vivre.</i>
Attitude plutôt positive à l'égard des émotions et leur émergence	<i>1- On découvre des côtés de soi qu'on aurait préféré ne pas découvrir, mais ça fait partie de la chose ; en soi, ce n'est pas négatif.</i> <i>2- L'année passée, je vivais plutôt [des] émotions négatives [comme] la colère, que je ne pouvais pas exprimer, mais que je ressentais à l'intérieur. Cela me stressait beaucoup. Je ne savais pas comment gérer ça. [...] Cette année, j'ai commencé à m'ouvrir un peu à mes émotions et je libère ma colère.</i>
Croyance d'une certaine utilité pour soi de prendre en compte les émotions	<i>1- Je suis maintenant plus apte à prendre en compte ce que je ressens pour agir.</i> <i>2- J'ai appris à analyser mes émotions afin de mieux intervenir.</i> <i>3- [Ce que j'ai appris], c'est que mes émotions sont une partie importante dans ma pratique.</i>
Croyance de la légitimité des émotions	<i>1- J'ai appris un élément essentiel dont je n'avais pas conscience auparavant [...] Le début d'une carrière n'est jamais facile. La démarche [d'accompagnement] m'a fait prendre conscience que ce que je vis est normal et légitime. J'ai le droit de ressentir des émotions et d'en faire part.</i> <i>2- J'ai appris qu'il est normal et légitime de ressentir des émotions. Ça fait que je me sens moins incompétente qu'au début, [...]. Le fait de me sentir plus compétente me donne plus de confiance en moi. Cela me permet aussi d'aller vers mes collègues pour leur demander conseil ou leur opinion.</i> <i>3- Quand il arrive des situations avec des jeunes qui ont des grosses difficultés et que ça vient « me chercher », c'est correct que ça vienne me chercher parce que je ne serais pas humaine [...] c'est vraiment quelque chose [que j'ai] appris, qu'on a le droit d'être humain.</i>
Croyance de la valeur informative des émotions	<i>1- L'année passée, ce qui m'a permis de cheminer, sincèrement, [...] sur le coup, je pense que je n'étais pas capable de le dire. Mais je me rends compte [...] que je suis capable de [...] me dire : « si je me sens [comme ça], c'est à cause de ça.</i> <i>2- J'ai appris à analyser mes réactions [émotionnelles]. Cela me permet de connaître mes émotions et ce qu'elles ont provoqué ou encore ce qu'elles n'ont pas fait.</i>

Composantes de la prise en compte des émotions	Données indiquant le développement de composantes
Connaissances et prises de conscience à propos des émotions	<i>1- Le cheminement que j'ai fait, c'est d'être conscient que je vivais des émotions et que ça avait un impact sur mes façons de réagir.</i> <i>2- J'ai pris conscience que l'émotion intervient dans ma gestion de classe et des conflits.</i> <i>3- Je me suis rendu compte que là où il y avait l'émotion, et c'était toujours clair, c'était la gestion de l'émotion qui était toujours le facteur principal de tous les problèmes qu'on a eus.</i> <i>4- En définitive, dans les situations où je ne me sentais pas bien, c'était mes émotions qui dépassaient les bornes et je m'étais laissé toujours emporter par des situations [dans lesquelles] j'aurais pu être moins émotif.</i> <i>5- Je réalise que ma compétence émotionnelle joue un rôle très important dans mon insertion professionnelle. Elle va m'aider à faire face de manière plus efficace à des situations où j'aurais pu avoir des difficultés autrement.</i> <i>6- J'ai constaté que ce que je voulais qu'il arrive quand l'élève avait réagi [émotionnellement], c'est plutôt arrivé quatre mois plus tard. Je comprends que c'est parce que dans le moment, l'élève manquait de maturité [...] J'ai réalisé que certaines choses arrivent avec le temps.</i> <i>7- Je me suis rendu compte que c'était la situation, que ce n'était pas juste moi [qui était en cause], que c'était aussi [à cause du] cours que [les élèves] réagissaient.</i> <i>8- Ce n'est pas vrai qu'ils arrivent en classe [et] qu'ils sont neutres [émotionnellement]. Ils amènent tout leur bagage en classe [...] Mais s'il vient d'un milieu difficile, faut tenir compte de ça aussi. Je crois que ça, pour moi ça a été le plus gros défi, d'accepter ça [et] ça a été vraiment un apprentissage d'en tenir compte.</i> <i>9- En analysant le vécu quotidien [et] le passé [de l'autre, on peut] comprendre [ses] comportements et [ses] émotions.</i> <i>10- Dans les émotions, on dit qu'un élève semblait ressentir. [...] C'est les émotions selon [...] que je pense. Donc, je fais une interprétation.</i>
Capacités et habiletés réflexives et analytiques	<i>1- Il y a amélioration dans le sens où moi j'étais quelqu'un qui ne tenais absolument pas compte des émotions [...] Donc maintenant oui, je rentre ça en ligne de compte, surtout quand ça va mal [...] les émotions viennent s'inscrire dans ma réflexion.</i> <i>2- J'ai compris que mon émotion m'a fait agir d'une manière qui n'était pas la meilleure. De comprendre ça, ça m'a aidé à agir différemment pour les autres situations.</i> <i>3- Cette année, il y a une réflexion [quant à] ma façon de gérer mes émotions dans les situations. [Je me dis]: « je vais faire ça, pour corriger ça, je vais m'améliorer ».</i>

Composantes de la prise en compte des émotions	Données indiquant le développement de composantes
Croyance en son efficacité personnelle à tolérer momentanément l'émergence des émotions	<i>J'ai appris un élément essentiel dont je n'avais pas conscience auparavant. En fait, j'ai réalisé que nos émotions font partie de nous. On voit que c'est nous qui quelque part, au fond de nous-mêmes, avons décidé de nous énerver.</i>
Croyance en son efficacité personnelle à contrôler et à réguler les émotions	<i>Maintenant, dans la relation avec les élèves, je me sens plus en contrôle et plus confiante [...] Le fait d'être consciente de tout ça, je me sens plus apte à faire le job, plus confiante, ça me sécurise.</i>
Habilité effective à contrôler et réguler efficacement les émotions	<i>1- Maintenant, quand j'arrive pour parler, je prends le temps de regarder la personne et de me dire : « ok, calme-toi, c'est correct » [...] C'est peut-être de l'empathie. Je pense au geste qu'il a fait [et je me questionne] : « est-ce que ça mérite vraiment que je sois méchante ? » [...] Ça, je fais souvent ça [maintenant].</i> <i>2- Ce qui a changé ? Par exemple quand une situation commence à dégénérer, maintenant je me dis : « ok, il faut rester calme, il ne faut pas se laisser aller ». Et là, je commence à rire. Je me parle un peu et je ris. Et là, je prends mes décisions, mais dans le calme.</i> <i>3- Moi, sincèrement, [ce qui a changé] c'est maîtriser mes émotions.</i> <i>4- En gérant mieux mes émotions dans les situations difficiles, j'ai le contrôle à tout moment. Par le passé, [...] il arrivait [...] que je perde mon contrôle.</i> <i>5- Je contrôle mieux mes émotions [...]. Par exemple, si je lève mon ton en classe, je ne crie pas [...] J'ai investi beaucoup pour ne pas crier.</i> <i>6- Mon cheminement [a consisté à] être capable de mettre un peu mes émotions de côté. D'embarquer plus sur l'objectif à atteindre, pour être moins impliqué émotionnellement.</i> <i>7- Lâcher prise me permet de ne pas rentrer dans des zones trop émotives. Avant, je m'en allais là-dedans.</i> <i>8- J'ai appris à retarder les décisions. Je prends beaucoup plus de temps dans la réflexion. [...] Ce qui a changé en moi, [...] [c'est que] je prends beaucoup plus de temps pour réfléchir afin de contrôler mes émotions et prendre les bonnes décisions.</i> <i>9- Je prends maintenant un moment de recul [...] Lors d'une situation quelconque en classe, je vais prendre un certain recul au lieu de me laisser guider [par mes] émotions.</i>
Habilité à mettre en mots des émotions	<i>1- J'ai appris à nommer mes émotions, à dire des mots [pour en] parler.</i> <i>2- Je pense que j'ai appris [...] à mettre le mot juste sur ce que je ressens.</i> <i>3- De plus en plus, j'apprends aussi à mettre des mots sur mes émotions.</i>

Tableau 3. Données mettant en lien le développement de composantes de la prise en compte des émotions et des stratégies d'accompagnement.

Composantes de la prise en compte des émotions	Stratégies d'accompagnement	Données mettant en lien le développement de composantes de la prise en compte des émotions et des stratégies d'accompagnement.
Capacité à prendre conscience de ses émotions, à les reconnaître et les comprendre	Démarche d'accompagnement dans son ensemble	1- Au début [de la démarche d'accompagnement], je ne portais pas vraiment attention à mes émotions. Là, dans le fond, je suis plus consciente. 2- Les rencontres m'ont permis de mieux me connaître. À analyser mes réactions après coup, [j'ai] appris à connaître mes émotions.
	Soutien à la compréhension des émotions	Avant le projet, on embarquait tellement dans nos émotions [...] On dirait que quand on comprend ce qu'on vit, on va mieux le gérer.
	Discussion et échanges au sujet des émotions	Mais quand on en parlait, ça aidait à mieux comprendre [les émotions]. Les rencontres m'ont aidé à prendre conscience de ça [...].
	Partages de situations de la pratique enseignante, en groupe	Avant, je ne me serais jamais arrêtée pour penser à tout ça [...] Le fait de partager certaines situations avec d'autres personnes m'a poussée à réfléchir sur ce que je vivais [émotionnellement].
Habilité à percevoir, reconnaître et comprendre les émotions des autres	La démarche d'accompagnement dans son ensemble	Depuis [...] l'accompagnement, je réfléchis [...] en me mettant dans la peau des élèves.
Croyance de la légitimité des émotions	Démarche d'accompagnement dans son ensemble	J'ai appris un élément essentiel dont je n'avais pas conscience auparavant [...] Le début d'une carrière n'est jamais facile. La démarche [d'accompagnement] m'a fait prendre conscience que ce que je vis est normal et légitime. J'ai le droit de ressentir des émotions.

Composantes de la prise en compte des émotions	Stratégies d'accompagnement	Données mettant en lien le développement de composantes de la prise en compte des émotions et des stratégies d'accompagnement.
Connaissances et prises de conscience à propos des émotions	Théorie à propos des composantes de la compétence émotionnelle	<i>La théorie, [c'est-à-dire] les habiletés un à huit [de la compétence émotionnelle], ça m'a [mené à être capable] de me dire : « o.k. moi je me situe où, quand j'ai réagi comme ça » [...] Juste de connaître ça, c'est drôle, mais ça m'a permis d'avancer plus.</i>
	Exposés et discussions portant sur le recadrage et la régulation des émotions	<i>Dans mon cas, je crois que [ce en quoi] le projet m'a le plus aidé, c'est dans mes émotions. Parce que des fois en classe, quelque chose arrive, un élève a fait quelque chose qui ne me plaît pas, [par exemple] au moment où je présente un exposé. Je me fâche. C'est ce qu'il est arrivé une fois. Je m'étais fâché et ça a duré presque une trentaine de minutes et j'ai rien fait durant la période...]. Après avoir suivi les présentations que vous avez faites durant le projet, je me suis rendu compte que c'était mes émotions que je laissais aller, que je laissais monter un peu pour rien [...] C'est quand j'ai commencé à réfléchir et à me dire que l'élève, il fait ça, mais il n'a pas de problèmes avec moi, il le fait pour s'amuser [...]. Alors, je me suis dit [que] s'ils font ça, ce n'est pas contre moi.</i>
	Établissement de liens entre les émotions et la pensée	<i>J'ai compris [que] l'émotion [et la pensée], je pense qu'on en a parlé, c'est tout inter-relié; ce qui se passe dans ta tête, ce qui se passe dans ton cœur, ça va ensemble.</i>
Capacités et habiletés réflexives et analytiques	Exercice d'analyse de situation de la pratique enseignante dans lesquelles émergent des émotions	<i>C'est parce qu'on s'est pas mal pratiqué l'année passée. C'est peut-être plus facile maintenant. Avant, je ne m'en rendais pas compte. Je le faisais sûrement, sauf que pas automatiquement. Mais là, quand je fais quelque chose ou quand je dis quelque chose, je suis capable de faire le lien avec mes émotions [...] Je devais le faire avant, mais tout croche.</i>
Croyance en son efficacité personnelle à tolérer momentanément l'émergence des émotions		<i>Aucune donnée explicite</i>

Composantes de la prise en compte des émotions	Stratégies d'accompagnement	Données mettant en lien le développement de composantes de la prise en compte des émotions et des stratégies d'accompagnement.
Croyance en son efficacité personnelle à contrôler et à réguler les émotions	Partages de situations de la pratique enseignante, en groupe	<i>À force de parler de nos situations en groupe, on en vient à réfléchir et à se dire : « moi, si une situation comme celle-là m'arrivait, je pourrais utiliser telle ou telle stratégie [...] j'ai plus de bagage [pour gérer des situations]. »</i>
	Soutien social en insertion professionnelle	<i>Je me sens plus en contrôle. Ce changement-là, avoir voulu le faire tout seul, ça m'aurait pris encore deux ou trois ans. Mais, ça veut dire que j'aurais fait un burnout avant, comme beaucoup de jeunes profs qui sont laissés tout seuls.</i>
	Analyse de situation de la pratique enseignante dans lesquelles émergent des émotions	<i>Juste le fait de l'analyser, ça a permis d'avoir confiance en mes capacités [...] Ça m'a permis de faire un travail.</i>
Habilité effective à contrôler et réguler efficacement les émotions	La démarche d'accompagnement dans son ensemble	<i>Dans mon cas, parfois le problème c'était de me détacher [émotionnellement]. Je vois qu'avec nos rencontres, ce qui a changé, c'est de me détacher des situations.</i>
	Fiches réflexives (questionnement à propos des émotions ressenties dans une situation de la pratique enseignante)	<i>Je suis moins impulsive. [...] Maintenant, je prends souvent des pauses...]. Ça revenait souvent dans les rencontres quand tu nous faisais remplir des feuilles. Je me rappelle d'avoir souvent écrit le mot « impulsivité » [...] Je pense que je suis plus consciente de ça.</i>
	Analyse de situations de la pratique enseignante et réflexion à propos des émotions	<i>Avant, dans les 2 dernières années, je n'étais pas capable autant de comprendre, ce qui faisait que ça venait « me chercher » personnellement plutôt que le prof en moi. Donc, c'est ça que ça m'a amené, à faire toutes ces situations-là, ces réflexions-là par rapport à justement les émotions, c'est être capable de faire une distance entre le prof, et moi-même.</i>

Composantes de la prise en compte des émotions	Stratégies d'accompagnement	Données mettant en lien le développement de composantes de la prise en compte des émotions et des stratégies d'accompagnement.
Habilité à mettre en mots des émotions	Soutien à la verbalisation des situations et des émotions	1- <i>Le fait d'en parler m'aide à mettre des mots sur ce que je ressens. Quand je parle [de mes émotions...], ça me permet de faire des liens et de comprendre.</i> 2- <i>Je gardais plus mes choses pour moi, avant. Étant donné que ça faisait du bien d'extérioriser pendant les rencontres, j'essaie [maintenant] d'en parler plus avec mon entourage.</i>
	Discussion et échanges au sujet des émotions	<i>Mais quand on en parlait, c'était plus facile de mettre des mots sur des sentiments [...]. Les rencontres m'ont aidé à prendre conscience de ça et à nommer les sentiments. [...].</i>

Il semble que la démarche d'accompagnement et particulièrement les discussions, les échanges et les partages au sujet de situations de la pratique enseignante et des émotions ainsi que le soutien offert à la compréhension des émotions, a eu un effet sur la capacité à prendre conscience, à reconnaître et comprendre des émotions. En effet, des personnes enseignantes établissent des liens entre ces stratégies et les changements suivants : une amorce de réflexion au sujet du vécu émotionnel, une attention et une conscience accrues relativement aux émotions, une meilleure compréhension des émotions et de son fonctionnement émotionnel (mieux connaître ses émotions). Des données indiquent le lien qui peut être établi par des personnes enseignantes entre le fait de mieux comprendre ses émotions et la capacité à mieux les gérer. Effectivement, d'une part, les partages de situations de la pratique enseignante en groupe, le soutien social apporté par les pairs et les personnes accompagnatrices ainsi que l'analyse de situation de la pratique enseignante dans lesquelles émergent des émotions semblent avoir été des stratégies favorables au développement de la croyance en son efficacité personnelle à contrôler et à réguler les émotions. Des données révèlent que ces stratégies ont pu participer à augmenter le bagage de stratégies qui peuvent être utilisées en vue de contrôler et de réguler les émotions, ce qui apparaît avoir contribué à augmenter la confiance en ses capacités, le sentiment de sécurité et ainsi renforcer la croyance d'efficacité personnelle à contrôler ses émotions. D'autre part, les fiches réflexives (questionnement à propos des émotions ressenties dans une situation de la pratique enseignante), l'analyse de situations de la pratique enseignante et les réflexions à propos des émotions semblent avoir contribué au développement effectif de l'habileté à contrôler et à réguler efficacement les émotions. Plus spécifiquement, des personnes enseignantes établissent des liens entre ces stratégies d'accompagnement et le fait de réussir dorénavant plus facilement à réfléchir dans l'action, à prendre une distance émotionnelle par rapport à certaines situations, à « lâcher prise » en vue de garder son calme pour agir moins impulsivement et prendre de meilleures décisions.

Il apparaît aussi que le soutien à la verbalisation des situations et des émotions ainsi que les discussions et échanges au sujet des émotions ont été des stratégies qui ont facilité le développement de l'habileté à mettre en mots des émotions, c'est-à-dire à les nommer avec plus de précision et à les exprimer plus facilement. De plus, le fait d'avoir ressenti un certain bien-être relié au fait d'avoir verbalisé des émotions au cours de la démarche d'accompagnement, des personnes enseignantes disent maintenant avoir tendance à verbaliser davantage auprès de leur entourage, ce qui constitue une stratégie d'autorégulation des émotions (Saarni, 1999).

Il semble également que la démarche d'accompagnement ait facilité, chez certaines personnes enseignantes, le développement d'une meilleure compréhension de ce que peuvent vivre les élèves, ce qui semble s'être manifesté par une plus grande empathie à leur égard, une meilleure écoute et une plus grande attention portée aux problématiques qu'ils peuvent vivre. La démarche d'accompagnement semble également avoir permis de prendre conscience que le début d'une carrière n'est jamais facile et qu'il est alors normal et légitime de vivre des émotions et que cela n'est pas un signe d'incompétence. Des personnes enseignantes ont déclaré se donner maintenant le droit de ressentir des émotions et d'en parler. Il semble même que le fait d'accepter de vivre des émotions ait eu pour effet d'augmenter la confiance en soi, le sentiment de compétence en plus de motiver à rechercher du soutien social auprès de collègues (demande de conseil et d'opinion), ce qui constitue une autre stratégie d'autorégulation des émotions.

Des éléments théoriques transmis, discutés et réfléchis au cours de la démarche d'accompagnement, plus spécifiquement les composantes de la compétence émotionnelle, le lien qui existe entre les émotions, la pensée et les comportements ainsi que le recadrage comme stratégie de régulation des émotions (notions en lien avec 6^e composante de la compétence émotionnelle), semblent avoir eu pour effet de susciter des prises de conscience et de faciliter la construction de nouvelles connaissances à propos des émotions. En effet, il semble que cela ait permis à certaines personnes de mieux se situer et de se développer en analysant leurs réactions au regard de la compétence émotionnelle. Certaines prises de conscience semblent avoir été suscitées grâce aux réflexions et aux recadrages proposés lors des discussions, partages et échanges qui ont eu lieu entre les personnes du groupe, à propos des comportements des élèves. En effet, les exercices de recadrages ont permis à certaines personnes de comprendre que les comportements de certains élèves peuvent ne pas être dirigés contre soi, qu'ils peuvent être mis en lien avec l'imaturité de l'élève, la matière du cours ou encore une situation familiale, et non seulement avec soi-même, ce qui a permis de prendre conscience du lien entre le recadrage et la manière de se sentir dans une situation. Certaines personnes enseignantes ont pris conscience du lien entre leurs émotions et leurs façons de penser et de réagir dans diverses situations, entre autres dans la gestion de classe et la résolution de conflits. D'autres personnes ont pris conscience que lorsqu'elles vivent des problèmes en classe,

cela peut être souvent en lien avec une gestion inefficace de leurs émotions. Une personne ajoute avoir pris conscience que la compétence émotionnelle joue un rôle important dans l'insertion professionnelle d'une personne enseignante car elle aide à faire face plus efficacement à des situations difficiles.

Les exercices d'analyse de situations de la pratique enseignante dans lesquelles émergent des émotions semblent avoir eu pour effet le développement d'habitudes réflexives et analytiques chez des personnes enseignantes, ce qui pourrait renforcer les capacités et les habiletés y étant associées. En effet, certaines personnes déclarent avoir plus d'aisance à analyser leurs émotions et à établir des liens avec leurs émotions, et particulièrement lorsqu'un problème survient. Certaines personnes démontrent effectivement leurs capacités et habiletés réflexives et analytiques en exposant les liens qu'elles établissent et comment elles réinvestissent ces liens pour améliorer leur pratique (agir différemment, corriger).

Des propos recueillis auprès de personnes enseignantes permettent de déceler le développement d'une attitude plutôt positive par rapport aux émotions qu'elles ressentent, même lorsque celles-ci sont plutôt désagréables. Certaines personnes enseignantes ont tenu des propos qui permettent de penser qu'elles ont développé la croyance en une certaine utilité pour soi de prendre en compte les émotions. En effet, ces personnes croient que la compréhension des émotions à travers l'analyse de leurs significations et de leurs causes aide à mieux intervenir et à mieux s'ajuster (agir autrement) dans sa pratique enseignante. Des données semblent indiquer une certaine valeur informative accordée aux émotions, principalement afin de mieux se comprendre émotionnellement, c'est-à-dire pour mieux comprendre les causes et les effets de ses émotions. D'autres données permettent de penser que suite à la démarche d'accompagnement, certaines personnes croient davantage en leur efficacité personnelle à tolérer momentanément l'émergence des émotions. Il est probable que cette croyance puisse être mise en lien avec le fait de prendre conscience que les émotions font partie de ce que nous sommes et de croire qu'il est possible de les contrôler (« On voit que c'est nous qui quelque part, au fond de nous-mêmes, avons décidé de nous énerver »). Toutefois, aucune donnée explicite ne permet de mettre ces aspects en lien avec des stratégies d'accompagnement spécifiques.

Discussion

Les résultats présentés semblent indiquer qu'en début de leur carrière enseignante, certaines personnes peuvent avoir plus ou moins développé certaines composantes de la prise en compte des émotions, ce qui pourrait expliquer, en partie du moins, certaines des difficultés exposées. À la lumière des résultats, il est possible de penser qu'une conscience de premier niveau est relativement bien développée, puisqu'en général, les personnes enseignantes sont capables de percevoir les émotions, les leurs et celles des autres. Les difficultés évoquées peuvent plutôt être mises en lien avec une conscience de second niveau permettant de poser un regard sur son fonctionnement émotionnel, mais aussi celui des

élèves, et ce, à travers le développement d'habitudes réflexives et analytiques permettant d'une part, de mieux comprendre des phénomènes de conscience du premier niveau tels que la perception d'émotions et d'autre part, d'ajuster et d'améliorer sa pratique en tenant compte des émotions.

La démarche d'accompagnement dans une perspective socioconstructiviste, dans son ensemble, semble avoir soutenu le développement d'habitudes réflexives et analytiques en contribuant au développement de capacités, d'habiletés, d'attitudes et de croyances ainsi qu'en suscitant des prises de consciences et la construction de nouvelles connaissances qui favorisent la prise en compte des émotions. Certaines stratégies d'accompagnement y auraient plus particulièrement contribué : des partages, des discussions et des échanges au sujet des émotions ; des exercices d'analyse de situations de la pratique enseignante mettant en relief les émotions ; le soutien apporté à la compréhension et à la verbalisation des émotions et des situations ; des éléments théoriques exposés, discutés et réfléchis individuellement et en groupe portant sur la compétence émotionnelle, le recadrage, la régulation des émotions, le lien entre les émotions, la pensée et les comportements ainsi que des fiches réflexives qui avaient pour objectif de guider le questionnement à propos des émotions ressenties dans des situations de la pratique enseignante. Enfin, il semble que le soutien social offert par les pairs et par les personnes accompagnatrices, à travers la démarche d'accompagnement en contexte d'insertion professionnelle, puisse également contribuer au maintien dans la profession chez des personnes enseignantes. Il importe toutefois de considérer que tous ces changements pourraient être également reliés à d'autres facteurs tels que : les caractéristiques des personnes participantes et des personnes accompagnatrices, la désirabilité sociale, le processus naturel de développement en lien avec les expériences vécues en insertion professionnelle.

Ces résultats appuient le fait que les débuts dans la profession enseignante et les situations rencontrées dans ce contexte sont susceptibles de faire émerger des émotions désagréables et intenses qui, lorsqu'elles ne sont pas prises en compte dans la réflexion et l'analyse, peuvent réduire la compréhension de la situation et mener à faire des choix d'actions ou d'interventions inadéquats (Goleman, 1997, 1999 ; Lafranchise, 2010). Ces résultats permettent de soutenir l'affirmation que les émotions sont des informations utiles à prendre en compte pour s'ajuster dans une situation interpersonnelle (Garneau et Larivey, 2002 ; Goleman, 1997 ; Harris et Pons, 2003 ; Lafortune, 2008).

Conclusion

En somme, les résultats de cette recherche semblent indiquer qu'il peut être nécessaire d'accompagner de nouvelles personnes enseignantes pour que celles-ci développent des capacités, des habiletés, des attitudes, des croyances et des connaissances qui facilitent l'utilisation d'outils réflexifs et la prise en compte des émotions. Ces résultats permettent de proposer des hypothèses pour comprendre les difficultés relatives à la prise en compte des émotions et des pistes d'accompagnement en vue de faciliter le développement de capacités,

d'habiletés, d'attitudes et de croyances ainsi que des prises de conscience et la construction de nouvelles connaissances qui favorisent la prise en compte des émotions chez des personnes enseignantes, en contexte d'insertion professionnelle. Ces résultats contribuent à l'enrichissement des savoirs scientifiques à propos d'un sujet encore peu exploré en éducation, soit l'accompagnement vers la prise en compte des émotions. Ils offrent des pistes de formation et d'accompagnement pour la formation initiale et continue en enseignement, en vue d'engager un changement vers la prise en compte des émotions. De plus, il semble qu'un accompagnement dans une perspective socioconstructiviste et plus particulièrement le soutien social qu'il procure, puisse contribuer au maintien dans la profession enseignante.

Bibliographie

- Averill, J.-R. (1980). A constructivist view of emotion. Dans R. Plutchik et H. Kellerman (dir.), *Emotion, Theory, Research and Experience*, tome 1, *Theories of Emotion* (p. 305-339). New York : Academic Press.
- Baillauquès, S. (1999). Ce que l'entrée dans la carrière révèle du rapport des enseignants à la formation : éléments d'une problématique de professionnalisation. Dans J.-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès, (dir.) *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (p. 21-41). Paris, Bruxelles : De Boeck et Larcier s.a.
- Bourassa, B., Serre, F. et Ross, D. (1999). *Apprendre de son expérience*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Campos, J., Mumme, D., Kermoian, R. et Campos, R.G. (1994). A functionalist perspective on the nature of emotion. Dans N. Fox, *The Development of Emotion Regulation : Behavioral and Biological Considerations*, Monographs of the Society for Research in Child Development, 59 (2/3), no 240.
- Cossette, F. (1999). *Les sources de stress, le stress ressenti et le soutien social chez les enseignants en début de carrière*. (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal en association avec l'Université du Québec à Trois-Rivières.
- Curtis, K.C. (2005). *An Analysis of the Construct of Efficacy on New Teacher Retention*. (Thèse de doctorat). Fairfax VA : George Mason University.
- Damasio, A.R. (2008). *L'erreur de Descartes : la raison des émotions*. Paris : Odile Jacob.
- De Sousa, R. (1987). *The Rationality of Emotion*. Cambridge : MIT Press.
- Dantzer, R. (1988). *Les émotions, Que sais-je ?* Paris : Presses universitaires de France.
- Despret, V. (1999). *Ces émotions qui nous fabriquent*. Paris : Seuil.
- Ekman, P. (1984). Expression and the nature of emotion. Dans K.S. Scherer et P. Ekman (dir.), *Approches to Emotion* (p. 319-343). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Favre, D. (2009). Développer des compétences émotionnelles chez les enseignants pour favoriser un changement de leur représentation de la violence des élèves. Dans B. Gendron et L. Lafortune (dir.), *Leadership et compétences émotionnelles dans l'accompagnement au changement* (p. 147-169). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Garneau, J. et Larivey, M. (2002). *L'auto-développement : psychothérapie dans la vie quotidienne*. Montréal : Red éditeur.
- Gendron, B. (2008). Capital émotionnel et éducation. Dans A. Van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation* (p. 41-43). Paris : Presses universitaires de France.
- Gendron, B. (2009). Du leadership à l'agent de changement de l'enseignante, de l'enseignant ou du personnel éducatif : les compétences émotionnelles comme compétences professionnelles. Dans B. Gendron et L. Lafortune (dir.), *Leadership et compétences émotionnelles dans l'accompagnement au changement* (p. 35-53). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gendron, B. et Lafortune, L. (2009). « Des compétences émotionnelles pour un leadership dans le changement ». Dans B. Gendron et L. Lafortune (dir.), *Leadership et compétences émotionnelles dans l'accompagnement au changement* (p. 1-8). Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Goleman, D. (1997). *L'intelligence émotionnelle*. Paris : Éditions J'ai lu.
- Goleman, D. (1999). *L'intelligence émotionnelle-2 : accepter ses émotions pour s'épanouir dans son travail*. Paris : Éditions J'ai lu.
- Gosselin, P. (2004). La reconnaissance de l'expression faciale des émotions. Dans G. Kirouac (dir.), *Cognition et émotion* (p. 97-114). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Harris, P. et Pons, F. (2003). Perspective actuelle sur le développement de la compréhension des émotions chez l'enfant. Dans J.-M. Colletta et A. Tcherkassoff (dir.), *Les émotions. Cognition, langage et développement* (p. 209-229). Sprimont : Margada.

- Johnson-Laird, P.N. et Oatley, K. (1989). The language of emotions: An analysis of a semantic field. *Cognition and Emotion*, 3, 81-123.
- Lafortune, L. (2008). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement: pour un leadership novateur*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. (2005). Développement de la compétence émotionnelle. Dans L. Lafortune, M.-F. Daniel, P.-A. Doudin, F. Pons, et O. Albanese, (dir.), *Pédagogie et psychologie des émotions: vers la compétence émotionnelle* (p. 35-59). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. et Deaudelin, C. (2002). *Accompagnement socioconstructiviste: pour s'approprier une réforme en éducation*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L., Jacob S. et Hébert, D. (2000a). *Pour guide la métacognition*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L., Jacob S. et Hébert, D. (2000b). Vers une formation continue dans une optique métacognitive. Dans R. Pallascio et L. Lafortune (dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation* (p. 209-232). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. et Lepage, C. (2007). « Une expérience d'accompagnement socioconstructiviste d'un changement en éducation: des orientations à réinvestir dans d'autres contextes ». Dans L. Lafortune, M. Ettayebi et Ph. Jonnaert (dir.), *Observer les réformes en éducation* (p. 33-52). Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. et Martin, D. (2004). L'accompagnement: processus de co-construction et culture pédagogique. Dans L'Hostie, M. et Boucher, L.-P., *L'accompagnement en éducation* (dir.). *Un soutien au renouvellement des pratiques* (p. 47-62). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. et Robertson, A. (2005). Une réflexion portant sur les liens entre émotions et pensée critique. Dans L. Lafortune, M.-F. Daniel, P.-A. Doudin, F. Pons et O. Albanese (dir.), *Pédagogie et psychologie des émotions: vers la compétence émotionnelle* (p. 61-86). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L., St-Pierre, L. et Martin, D. (2005). Compétence émotionnelle dans l'accompagnement. Dans L. Lafortune, M.-F. Daniel, P.-A. Doudin, F. Pons et O. Albanese (dir.), *Pédagogie et psychologie des émotions: vers la compétence émotionnelle* (p. 87-118). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Lafranchise, N. (2010). *Analyse du cheminement de personnes enseignantes au plan de la compétence émotionnelle et de sa prise en compte, dans le contexte de l'insertion professionnelle et d'une démarche d'accompagnement dans une perspective socioconstructiviste*. (Thèse de doctorat). Université du Québec à Trois-Rivières.
- Lafranchise, N., Lafortune, L. et Rousseau, N. (2011). Équilibre émotionnel en insertion professionnelle pour un bien-être au travail: développer et prendre en compte la compétence émotionnelle. Dans P.-A. Doudin, D. Curchod, L. Lafortune, et N. Lafranchise (dir.), *La santé des enseignants et du personnel scolaire*. (p. 109-136). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lamarre, A.-M. (2004). Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-héméneutique. *Recherche qualitative*, 24, 19-56.
- Latry, F. (2004). *Les enseignants ont aussi des émotions*. Paris: Economica Anthropos.
- Lazarus, R.S. (1991). *Emotion and Adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Ledoux, J. (1992). Emotion and the amygdale. Dans Agglington, A.P. (dir.), *The Amygdala: Neurobiological Aspects of Emotion, Memory and Emotional Dysfunction* (p. 339-351). New York: Wiley-Liss.

- Ledoux, J. (1996). *The Emotional Brain: The Mysterious Underpinning of Emotional Life*. London: Simon & Schuster.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin.
- Leter, C. (2003). *Intelligence émotionnelle et pratiques pédagogiques en contexte de professionnalisation de l'enseignant: représentations sociales d'acteurs pédagogiques au Chili*. (Thèse de doctorat). Université Catholique de Louvain.
- Leter, C. (2006, décembre). Reconnaissance des compétences émotionnelles comme compétences professionnelles: le cas des enseignants. Analyse des représentations sociales d'acteurs pédagogiques. *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, 53, 4-36.
- Leter, C. (2009). L'embranchement affectif: une compétence de leadership pédagogique. Dans B. Gendron et L. Lafortune (dir.), *Leadership et compétences émotionnelles dans l'accompagnement au changement*. (p. 197-223). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Loubet, M. (2010, juillet). Étude de cas des ressentis émotionnels de deux enseignantes débutantes d'éducation physique et sportive, p. 92-111, in *e-journal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport* (patronné par l'ARIS). <http://www.fcomte.iufm.fr/ejrieps/eJRIEPS%2021/sommaire.htm>
- Louvet, A. et Baillauquès, S. (1992). *La prise en fonction des instituteurs*. Paris: INRP.
- Masmoudi, S. et Naceur, A. (2010). *Du percept à la décision. Intégration de la cognition, l'émotion et la motivation*. Bruxelles: De Boeck.
- Mikolajczak, M. (2009). Going Beyond the Ability-Trait Debate: The Three-Level Model of Emotional Intelligence. *Electronic Journal of Applied Psychology*, 5, 25-31.
- Miles, M.B. et Huberman, M.A. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles: De Boeck.
- Naceur, A. (2011). *Emotion et Apprentissage. De la théorie à la pratique*. Saarbrücken: Editions universitaires européennes.
- Nault, T. (1999). Les forces d'incubation pour un moi professionnel personnalisé en enseignement. Dans J.-C. Héty, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* (p. 139-159). Paris, Bruxelles: De Boeck et Larcier s.a.
- Papalia, D.E., et Olds, S.W. (1988). *Introduction à la psychologie*. Montréal: Mac Graw Hill.
- Pons, F., Doudin, P.-A., Harris, P.L. et de Rosnay, M. (2005). La compréhension des émotions, Dans L. Lafortune, M.-F. Daniel, P.-A. Doudin, F. Pons, et O. Albanese, et al. (dir.), *Pédagogie et psychologie des émotions: vers la compétence émotionnelle* (p. 183-206). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Ria, L. (2007). Les émotions au cœur de l'activité des enseignants débutants: description d'un observatoire de recherche en ergonomie cognitive. *Les cahiers du CERFEE*, 23, 101-121.
- Rousseau, N. et Courcy, É. (2002). Le journal de développement professionnel en stage d'enseignement: analyse de contenus. *Brock Education*, 11 (2), 52-61.
- Saarni, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*. Guilford Press: New York.
- Saarni, C. (2000). Emotional competence. A developmental perspective. Dans R. Baron et J.D.A. Parker, (dir.), *The Handbook of Emotional Intelligence*. (p. 68-91) San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Scherer, K.R. (1986). Vocal affect expression: A review and a model for future research. *Psychological Bulletin*, 99 (2), 143-165.
- Tappolet, C. (2003). Emotions and the intelligibility of akratic action. Dans S. Stroud, et C. Tappolet (dir.), *Weakness of Will and Practical Irrationality* (p. 97-120). Oxford: Oxford University Press.
- Von Glasersfeld, E. (1994). Pourquoi le constructivisme doit-il être radical? *Revue des sciences de l'éducation*, 20 (1), 21-27.

- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Webster-Stratton, C. et Reid, J. (2004). Strengthening social and emotional competence in young children: The foundation for early school readiness and success. Incredible years classroom social skills and problem-solving curriculum. *Infants and Young Children*, 17 (2), 96-113.
- Weva, K.W. (1999). Insertion professionnelle des nouveaux enseignants : responsabilité de l'administration scolaire. Dans J. C. Hétu, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* (p. 187-208) Paris, Bruxelles: De Boeck et Larcier s.a.
- Zillman, D. (1971). Excitation transfer in communication-mediated aggressive behaviour. *Journal of Experimental Social Psychology*, 7, 419-434.

VARIA

Les jurys de VAE face aux candidats : quelles lectures de l'expérience ? Regard ethnographique

Gilles Pinte

IREA, Université de Bretagne Sud, France

Introduction

Les forums de discussion sur la VAE croulent sous les questions de candidats qui cherchent à savoir comment ils seront évalués lors du passage devant un jury. Les réponses des candidats qui ont fait l'expérience de ces jurys sont tout aussi variées. Pour certains, le plus important c'est le dossier. Pour d'autres, c'est *la posture d'un bon professionnel (sic)* qu'il faut avoir. D'autres internautes conseillent de se montrer humbles devant le jury ou d'autres encore de « gonfler » certaines activités... Difficile pour un candidat de se retrouver dans ce maquis de conseils ! De l'autre côté de la barrière, les enseignants ou les professionnels qui sont sollicités pour siéger dans un jury de VAE sont souvent perplexes quant à leur rôle. Le terme jury ferait penser que l'on serait, dans le champ de l'éducation et de la formation, en terrain connu. Il existe quantité de jurys à l'université dont l'organisation et le fonctionnement paraissent ne plus poser problème : jury de recrutement, jury de fin de semestre... Pour ces jurys, les règles de fonctionnement et de décision semblent instituées. Le passage d'un candidat à la VAE devant un jury continue à poser la question de la validité, au sens de la véracité de ce qui est présenté dans le dossier. C'est très souvent cet argument qui est mis en avant par les enseignants ou les professionnels qui sont sceptiques sur la VAE. Ces arguments sont pertinents dans la mesure où la VAE se base sur du déclaratif. Au même titre que le contribuable, tenu en droit fiscal, de faire la preuve de sa situation, il incombe ici au candidat de démontrer son aptitude ou ses compétences par des preuves d'acquis de son expérience. La question de la preuve étant problématique, on peut supposer que c'est à un autre niveau plus général que va s'opérer l'évaluation de ce que le candidat a annoncé. Mayen (2009) estime également que le jury de VAE constitue également une forme nouvelle de jury qui mérite d'être pensée entre continuités

et ruptures : « *Qu'est-ce qui est semblable et qu'est-ce qui diffère d'avec les jurys scolaires ? Qu'est-ce que les jurys peuvent tirer de leur expérience et que doivent-ils en transformer pour agir de manière satisfaisante ?* » (p. 161). Nous pouvons rajouter : quels sont les facteurs ou les critères qui font qu'un jury va accorder plus ou moins la globalité d'un diplôme ? Faut-il que le dossier soit le plus proche du référentiel du métier ou de la formation ou que le candidat au contraire s'en détache ? Les jurys accordent-ils une importance à l'âge du candidat ? Les membres du jury sont-ils influencés par la qualité rédactionnelle des dossiers de VAE ? Au final, quelles questions se posent les membres des jurys de VAE ?

Nous avons interrogé 14 membres de jurys de VAE pour des diplômes d'université qui siègent dans des jurys de DUT GEA¹, de Licence professionnelle et de Master en ressources humaines. Ces membres de jurys sont pour moitié des enseignants à l'université (professeurs agrégés, maîtres de conférences et professeurs des universités) et des professionnels des ressources humaines (consultants, RRH² et DRH). Les entretiens ont eu lieu en deux temps, dans l'objectif de laisser un temps pour la représentation spontanée et un autre pour un regard plus distancié : une première phase d'une heure pour expliciter l'objet de cette recherche et pour dresser l'historique de leur participation à des jurys de VAE ; un deuxième temps d'une heure a été consacré à un entretien semi-dirigé sur les expériences marquantes positives ou négatives qu'ils ont vécues et les éléments saillants qu'ils recherchent pour vérifier la validité et la qualité des expériences qu'ils ont à connaître. Un autre angle d'analyse est celui de notre propre participation à des jurys de VAE en tant qu'enseignant depuis la mise en œuvre du dispositif. Dans ce cadre nous nous situons dans une posture de recherche inductive afin de tenter une problématisation du fonctionnement d'un jury de VAE.

Il ne s'agit pas dans cette démarche de donner un bilan chiffré ou d'étayer des théories globales, mais de présenter sur un mode impressionniste ou pointilliste une réalité complexe et contradictoire. Cette approche vise à donner la parole aux acteurs et à prendre au sérieux leur propre interprétation de la situation qu'ils vivent sans la juger comme un simple objet d'étude. Comme l'explique Boumard (1989), c'est en recoupant les informations produites et révélées par les différents acteurs de la réalité sociale, les *savants de l'intérieur*, dans la mesure où eux seuls détiennent les éléments de ce qui se passe au quotidien dans cette réalité et les éléments de connaissance apportées par les chercheurs venus de l'extérieur, avec la mise en évidence de différences, voire de contradictions, ainsi que d'éléments du contexte qui révèlent des problèmes tacites, et que l'on appelle des « analyseurs », que l'on pourra tenter de produire des clés de compréhension de la situation, autrement que sous forme d'arguments idéologiques, politiques, corporatistes, voire affectifs. D'un point de vue

1 DUT en Gestion des Entreprises et Administrations.

2 Responsables Ressources Humaines : cadres chargés d'une fonction RH telles que la GPEC ou la formation par exemple.

ethnométhodologique, les individus régulent leurs interactions par le biais de la réciprocité. Ces interactions sont permanentes et permettent aux acteurs de construire des règles implicites. Les valeurs auxquelles les acteurs adhèrent sont produites par eux et créent ainsi des systèmes sociaux qui sont mouvants. Lorsque j'agis avec autrui, je participe à la construction de mon identité sociale, mais aussi à celle de mon interlocuteur et je deviens une partie de la mosaïque de ce qui s'appelle la société. Ainsi la société est produite localement et toujours en transformation. Les acteurs de la VAE sont aussi des sociologues à l'état pratique. Ils font des choix, arbitrent et décident à tout moment. Dans cette recherche, nous nous situons dans une démarche inductive telle qu'elle a pu être théorisée par les sociologues de l'Ecole de Chicago ou par les chercheurs en ethnologie ou en ethnographie de l'éducation pour qui le travail de terrain a une place primordiale dans le travail sociologique comme l'a montré Chapoulie (1984) notamment. Dans une posture ethnométhodologique, nous considérons que les membres des jurys sont capables de « rendre compte » de leurs conduites et de leurs actions. Les entretiens qui ont été menés ont été conçus dans une orientation non-directive. Nous n'avons pas souhaité donner une grille avec des catégories, mais nous avons pensé préférable de laisser les membres des jurys nous expliquer ce qui pour eux était important dans l'appréciation de l'expérience des candidats.

Nous avons non seulement cherché à recueillir des témoignages, mais aussi essayé de comprendre comment les membres de ces jurys construisaient leurs argumentations au fur et à mesure qu'ils les vivaient de jury en jury. Bien entendu, il s'agit de comprendre comment les jurys objectivent leurs décisions, comment ils retiennent tel événement du parcours d'un candidat comme marqueur d'acquisition de compétences ou rejettent tel autre. Comme l'indiquent Demazière et Dubar (2007) : « *Les entretiens ne nous livrent jamais des « faits » mais des mots. Ces mots expriment ce que le sujet vit ou a vécu, son point de vue sur le « monde » qui est « son monde » et qu'il définit à sa manière, en même temps qu'il l'apprécie et qu'il tente de convaincre son interlocuteur de sa validité* » (p. 7).

Des procédures de VAE qui sont aujourd'hui institutionnalisées dans les organismes certificateurs.

Le rapport pour la Dares³ intitulé « La VAE : un analyseur des évolutions de la formation professionnelle⁴ » a montré que les textes juridiques qui encadraient la VAE étaient assez flous et restaient également assez imprécis dans les décrets d'application. Si les auteurs du rapport constatent que, pour l'Université et l'enseignement supérieur, le législateur a prévu des dispositions spécifiques,

3 Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques. La Dares est une direction du ministère du travail français qui a pour fonction de construire des statistiques sur le marché du Travail.

4 Rapport pour la Dares, 2006, « la VAE : un analyseur des évolutions du droit de la formation professionnelle », Jacques M-H., Lamy, Y., Marchan, F., Neyrat, F., Pauliat, H.

ils soulignent néanmoins que « *force est de constater que faute d'une circulaire interprétative et dans l'attente de clarifications de la justice administrative, les universités ont eu des lectures très différentes des textes.* » Les universités ont interprété des règles et des principes qui, malgré la coordination que représente, par exemple pour le Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, la Conférence des directeurs de services de formation continue universitaire, sont spécifiques à chaque université. Les accompagnateurs en VAE reconnaissent eux-mêmes qu'ils sont passés par une phase artisanale pour créer leurs outils ingénieriques d'explicitation de l'expérience (Pinté, 2009). Ils utilisent, pour certains, les méthodologies d'analyse du travail. Pour d'autres, ce sont les histoires ou les récits de vie qui sont utilisés ou encore les méthodes liées au bilan de compétences. Autant les textes juridiques de 1992 et 1993⁵ étaient précis, autant les nouveaux textes de 2002 ont une portée plus générale⁶. Ainsi, l'article L613-4 du Code de l'éducation stipule que « *le jury se prononce au vu d'un dossier constitué par le candidat, à l'issue d'un entretien avec celui-ci* ». C'est bien le dossier qui constitue la preuve qui doit convaincre le jury de la pertinence de demande. Cherqui-Houot (2006) ou encore Figari et Pouget (2009) ont montré les difficultés et les complexités internes à la transformation de l'expérience en entités lisibles par les jurys. D'ores et déjà, nous pouvons supposer que le principe d'une décision adoptée par un jury peut faire l'objet de plus ou moins de subjectivité. Dans cette posture, Auras (2007) distingue trois formes de jurys aux liens plus ou moins souples avec les textes juridiques : le jury *légaliste* qui s'en tient aux textes, le jury *pragmatique* qui tient compte du projet du candidat et le jury *interprète libre* qui va adapter sa décision au gré des situations en faisant parfois fi des textes et en se retranchant derrière sa souveraineté. Cette modélisation est bien sûre idéale-typique dans la mesure où les jurys de VAE, contrairement à d'autres jurys sont des jurys *ad hoc*. Ils sont constitués au fur et à mesure des besoins. Il est vrai que l'on rencontre souvent un rapport de force entre ces trois formes de jurys puisque les membres d'un même jury peuvent aussi avoir des visions très différentes du dispositif de VAE. On peut aussi observer pour un même membre de jury un déplacement dans ces formes de jury selon son ancienneté dans un jury de VAE : les nouveaux membres de jurys se retranchent souvent dans la posture *légaliste* alors que les membres présents depuis 2003 oscillent entre l'*interprétation libre* et le *pragmatisme*. De manière plus institutionnelle, l'IGAENR⁷ a été saisie en 2010 par le médiateur de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur sur cette question du *fonctionnement des jurys de VAE*. À l'issue de leurs auditions et de leurs observations, les rapporteurs (p. 16-17) dressent un idéal-type du fonctionnement d'un jury à l'université :

5 Loi n° 92-678 du 20 juillet 1992 et décret du 26 mars 1993.

6 Les textes notamment ne définissent pas ce que sont les acquis ou les acquis de l'expérience.

7 Inspection Générale de l'Administration de l'Éducation Nationale et de la Recherche.

- **Les membres du jury ensemble** (*10 minutes environ, un peu moins lorsque plusieurs candidats présentant des similitudes se succèdent, un peu plus dans un cas « difficile »*)

Rapport de l'un des membres du jury sur le candidat et son dossier devant les membres qui ont tous lu ou parcouru le dossier auparavant.

Echanges entre les membres du jury pour cibler le questionnement prévisionnel au candidat.

- **Accueil du candidat**

- **Présentation par le candidat** (*15 minutes environ*)

Le jury écoute la présentation sans intervenir, sauf en cas de dérive dans le temps accordé au candidat.

- **Echanges entre le candidat et le jury** (*20 à 30 minutes environ*)

Le jury commence par des questions qui lui permettent de s'assurer que le candidat connaît bien le dossier et son contenu, afin de s'assurer de la réalité de l'expérience décrite. Ce qui a été identifié positivement est alors supposé acquis, et le questionnement va plutôt s'orienter vers les « creux », c'est-à-dire les domaines de compétence dans lesquels le candidat semble, au vu du dossier, être moins aguerri afin de préparer les décisions concernant la compensation éventuelle ou les limites de la validation.

- **Sortie du candidat**

- **Les membres du jury ensemble** (*10 minutes environ, jusqu'à beaucoup plus dans un cas « difficile »*)

Le président du jury demande successivement à chacun des membres du jury leur position, leurs commentaires, puis complète et construit dans un dialogue avec les membres la proposition de décision. La décision est toujours prise par un accord unanime entre les membres. En cas de validation partielle, la prescription pour la validation totale ultérieure est construite.

- **Retour du candidat** (*certaines jurys se lèvent pour respecter la tradition, lors du prononcé de la décision du jury*)

- **Les membres du jury en présence du candidat** (*3 à 10 minutes environ*)

Le président du jury commente au candidat ce qui a été apprécié, ce qui a manqué ou a été moins apprécié, puis annonce la décision du jury. En cas de validation partielle, la prescription qui a été préparée par le jury est décrite et expliquée, et le nom d'un ou plusieurs correspondants pour la mise en œuvre de la prescription est fourni au candidat.

Les paradoxes de l'évaluation dans la démarche de VAE

Dans une démarche VAE, c'est au candidat, dans une posture déclarative, d'apporter la preuve devant le jury de ce qu'il a appris personnellement. Comme les textes officiels, tels que les articles 5 et 6 (extraits) du décret 2002-590 le précisent dans le cas de l'université : *« Tout jury de validation comprend une majorité d'enseignants-chercheurs ainsi que des personnes ayant une activité principale autre que l'enseignement et compétentes pour apprécier la nature des acquis, notamment professionnels, dont la validation est sollicitée »*. (...) *« Le jury de validation procède à l'examen du dossier du candidat et s'entretient avec lui sur la base du dossier présenté. Lorsque l'établissement l'a prévu, une mise en situation professionnelle réelle et reconstituée du candidat est organisée »*.

La VAE a la particularité par rapport à la formation initiale d'être un système qui dissocie le processus de certification du processus de formation. La VAE et ses procédures ne sont pourtant pas des caisses d'enregistrement de savoirs, savoir-faire ou savoir-être mais des moyens de reconstruire ces compétences sous une autre forme. Pour L'IGAENR (2011) la VAE bouscule les organisations de formation : *« Presque tout, dans la VAE, suit une logique qui inverse non seulement les raisonnements, mais aussi les organisations mises en place selon les logiques naturelles du processus habituel conduisant de la formation à la certification »* (p. 3). La difficulté dans l'évaluation tient pour une part dans la nature de l'expérience. Par la VAE, on donne forme à une chose informe, plus ou moins consciente, que l'on appelle l'expérience. Pour Lainé (2005), il y a deux sortes d'expériences dans la VAE, une expérience première et une expérience seconde. La construction du dossier de validation représente le passage de l'une à l'autre et la réinterprétation d'un matériau brut. Pour Prot (2009, p. 15), c'est l'activité d'abstraction au sens de Vygotsky qui permet à un candidat de faire valider les acquis de son expérience ; l'abstraction étant considérée à la fois comme une condition de l'évaluation et comme le début d'un double développement potentiel des connaissances, vers l'action et l'apprentissage des concepts. Pour ces auteurs, l'expérience ne se donne pas comme un fait déjà construit. Alors la question est de savoir quel est le point de rupture à partir duquel l'expérience se fait compétence ? Le problème également est de faire la part entre l'activité prescrite et l'activité réellement exercée dans le contexte du travail. On observe souvent dans les jurys de VAE une différence assez nette de responsabilité ou d'autonomie dans le travail entre des candidats qui ont les mêmes intitulés de poste ou les mêmes fiches de postes. Ainsi par la démarche de VAE, on transforme en un produit socialement visible une expérience plus ou moins consciente ou affinée. Cette transformation est à la fois individuelle par la réflexivité personnelle du candidat, mais aussi co-construite avec l'accompagnateur. Si des interactions sont observables entre les candidats et les accompagnateurs en VAE, il en existe d'autres entre le candidat et le jury lors de l'entretien qui dépassent la lecture *stricto sensu* du dossier de VAE.

Plusieurs questions objectives se posent alors à un jury de VAE et ce, avec plusieurs niveaux de lecture ; les candidats vont mettre en scène leur soutenance selon cette grille de lecture :

- Les emplois occupés correspondent-ils à ceux liés au diplôme ?
- Les activités décrites correspondent-elles à celles des emplois occupés par des diplômés de certifications visées ?
- Les connaissances, aptitudes, compétences mobilisées dans les activités correspondent-elles en nature et en niveau à celles du diplôme ?
- La diversité de l'expérience d'un candidat permet-elle de faire état de sa compétence et de son adaptabilité à d'autres emplois ?

D'autres aspects sont plus difficiles à objectiver dans la mesure où les acquis de l'expérience, principalement cognitifs, sont difficiles à observer et parfois même à vérifier dans une situation de simulation. Ils peuvent éventuellement être traduits par des gestes, des façons de faire, d'être ou bien par des façons de dire... Comment le jury peut-il avoir la preuve que le candidat possède bien les compétences qu'il affiche dans son dossier ? N'y a-t-il pas un risque que des candidats trichent sur leurs acquis ? Ces questionnements sont évidemment légitimes dans la mesure où par exemple les guides de méthodologie « grand public » sur la VAE mettent en avant que les candidats doivent « se vendre ». A interpréter certains guides, une bonne démarche de VAE serait le fruit d'une bonne démarche marketing de l'individu... Il y a alors des risques de détournement du dispositif par des candidats au tempérament « commercial » très développé.

La VAE est à la fois une pratique qui s'appuie sur des textes juridiques et une pratique sociale où se jouent des interactions. La VAE tient d'une posture narcissique mettant en avant le *souci de soi* que prônait Foucault (1984) qui modifie l'identité pour soi et pour autrui. Pour Kaufmann (2004), le *soi* se bricole à travers la construction de son identité. La VAE par nature valorise le *soi* pour des adultes en quête d'identité et de reconnaissance. Les procédures de VAE consistent en des pratiques d'auto-évaluation de son parcours, de son projet et de sa singularité. Il s'agit de montrer en quoi son expérience est atypique et digne de reconnaissance. Ces enjeux sont sources pour les candidats d'espérance, mais aussi de craintes qui entraînent nombre d'abandons en cours de procédures. Ce travail sur soi est très vite perçu par les candidats comme une transformation de soi avec ses potentialités, mais aussi ses dérives. On peut aussi analyser un jury de VAE selon la posture de Goffman (1974) analysant les scènes de la vie quotidienne : « *La perspective adoptée ici est celle de la représentation théâtrale ; les principes qu'on en a tirés sont des principes dramaturgiques* » (p. 9). Pour reprendre l'image de Goffman, on peut comparer la soutenance devant le jury à une représentation théâtrale, car c'est le jury, c'est-à-dire le public, qui va accepter l'acteur, le valider. La présentation de soi a un effet dramatique qui va être travaillé par le candidat. Un candidat après une soutenance nous a indiqué : « *Quand je me suis préparée pour la soutenance,*

j'ai répété devant mon mari ma présentation. Il m'a aidée dans la mesure où il m'a indiqué que je n'insistais pas suffisamment sur tel ou tel point. On a longtemps hésité sur le fait que je sois assise ou debout le jour de la soutenance. Finalement, on a opté pour la deuxième solution qui me rendait plus dynamique. » Un autre a insisté sur la fréquence de ses répétitions : « *Durant les trois semaines qui ont précédé la soutenance, j'ai répété mon texte tous les jours en me filmant avec une caméra* ».

Le jury a un rôle de légitimation ou de délégitimation de l'expérience du candidat et donc quelque part de son parcours biographique. Comme l'indique un pompier de 38 ans ayant une expérience de vingt ans qui, selon lui, a échoué au Bac Pro Sécurité et prévention : « *Les choses sont claires pour moi, je ne me représenterai pas. Assez de honte devant mes enfants, ma femme, ma famille, mes collègues.* » Ainsi, comme l'avaient démontré Personnaz, Quintero et Séchaud (2005), l'issue de la VAE est souvent incertaine alors que l'investissement du candidat est vécu comme lourd. En cas d'échec, les voies de recours sont très faibles. Ainsi, un candidat ayant échoué totalement à la validation des acquis de son expérience a voulu contester cette décision du jury auprès du ministère responsable de la certification qu'il visait. Un arrêté du Conseil d'État n° 304154 du 3 juillet 2009 a rappelé que la décision de validation des acquis est fondée sur la délibération du jury souverain. De fait, cette décision administrative ne peut être entachée d'erreur de droit et ne peut donc pas être annulée par un juge.

Derrière le cadre légal et réglementaire qui permet à tout individu de demander la validation de ses acquis expérimentiels, derrière les procédures d'accompagnement et de soutenance devant un jury, se jouent bien également des enjeux en termes de souci de soi et de construction identitaire pour les membres des jurys. Quelles sont les relations entre un jury et un candidat, comment le jury va-t-il évaluer un candidat, comment le candidat perçoit-il le jury ?

Quelles questions se posent les jurys ?

Les membres des jurys interviewés sont présents dans les jurys depuis 2003 ou 2004. Un peu plus de la moitié d'entre eux a avoué avoir eu une opinion assez négative de cette nouvelle procédure de certification qui semblait « *très molle au niveau de la méthodologie* » ou encore être le « *résultat d'une volonté politique sans en penser les modalités* ». Un autre membre de jury a mis en avant ce que beaucoup d'enseignants pensaient au début de la mise en place du dispositif « *Encore un dispositif pour dévaloriser les diplômes !* ».

Dans cet échantillon apparaît une segmentation assez nette entre jury universitaire et jury professionnel à cette période de mise en place de la VAE, c'est-à-dire en 2003-2004. Les membres de jury professionnel paraissent plus ouverts à cette voie de certification⁸ que les universitaires. Quelques années plus tard en 2012, les positions semblent inversées. Les professionnels semblent plus

8 Les professionnels interrogés ne se définissent pas comme des autodidactes, mais plutôt comme des produits de l'université ou de grandes écoles de commerce.

vigilants, notamment sur les postures éthiques liées à leur profession et leur métier et les universitaires davantage préoccupés par les savoirs et les connaissances prérequis à une telle démarche. Les professionnels sont sensibles à un échange sur les pratiques professionnelles. Les jurys universitaires précisent poser des questions généralistes au début pour arriver à des points plus pointus à la fin. Ce n'est que par le langage que le jury va apprécier et valider des compétences techniques ou des compétences relationnelles, comme le management d'équipes par exemple. Les jurys aiment que le candidat démontre une vision large du métier : *« Le plus dur c'est de constater que certaines personnes ne sont pas dans des organisations qui leur permettent de développer des compétences et là c'est dur, par ce que les candidats paraissent méritants. D'autres candidats se présentent trop vite et on voit assez vite qu'ils n'ont pas suffisamment d'expérience. »* Les membres de jurys qui sont des professionnels paraissent plus vigilants sur l'attribution des diplômes que les membres enseignants, sous l'aspect des considérations de valeur du diplôme sur le plan économique mais aussi déontologique. Ainsi un DRH d'une PME indique : *« Quand un diplôme est attribué en totalité, ce n'est pas seulement un parchemin, c'est aussi le droit pour le candidat de se réclamer d'un métier avec ses contraintes, son éthique. »* Un autre cadre précise : *« S'il on donne trop de validation totale, le diplôme va finir par être dévalorisé. »*

La catégorie des enseignants se scinde en deux groupes. Il y a d'un côté les enseignants qui marquent une importance forte, sinon exclusive pour les savoirs théoriques et la connaissance : *« Comment peut-on être un bon cadre des ressources humaines sans avoir des bases en droit ? »* D'autres ont une attitude plus proche de celles des professionnels comme ce maître de conférences en droit : *« Ce qui importe, c'est l'acquisition de compétences professionnelles. Qu'elles soient assises sur des connaissances ou des savoirs, je m'en fiche complètement. J'ai souvent croisé des syndicalistes qui connaissaient la jurisprudence en droit social mieux que des avocats. Donc, ce qui m'intéresse, c'est que le candidat soit un professionnel efficace, quelle que soit la façon dont il appris le droit social ! »*

Des acteurs à l'influence importante : le conseiller en VAE et le président du jury

L'influence ou la réputation du conseiller VAE qui a assuré l'accompagnement est forte, comme le souligne un enseignant en communication : *« On sait qu'avec Nathalie M., elle a le niveau et les compétences pour amener des candidats à une VAE quasi-totale, elle a une expérience professionnelle et un Master en psychologie du travail, et puis elle sait dire à des candidats qu'ils ont peu de chances d'avoir 10 % de validation par rapport à leur expérience au sens strict ou par rapport à leurs capacités de réflexion. En plus, elle sait les ramener vers des dispositifs de formation continue. Donc, lorsque je vois un des dossiers qu'elle a suivi, je sais qu'il y a un travail sérieux en amont. »*

Le président de jury semble avoir un rôle très important dans la hiérarchisation des critères. Les théories sur l'évaluation (Barbier, 1985 ; Figari, 1994)

montrent que celle-ci est très liée à la comparaison (comparaison entre candidats, comparaison par rapport à une norme, à un référentiel). Autant le référentiel paraît être de l'ordre de l'institué, autant il semble que d'autres critères d'évaluation soient plus implicites comme par exemple le degré de maîtrise des compétences. Les critères d'évaluation sont multiréférentiels. Un président de jury pour un Master indique : *« J'ai depuis 2003 élaboré des critères d'évaluation que j'ai modifié pratiquement après chaque jury que je communique toujours aux autres membres des jurys avant le passage des candidats. En fait les motivations et les parcours des candidats sont tellement singuliers que l'on ne peut pas se contenter d'une grille d'évaluation unique. Il faut l'adapter au maximum. Sinon, notre rôle sera celui d'un pilote d'avion, d'un médecin ou d'un mécanicien qui ne fera qu'une check-list de compétences. »* Un autre président de jury invite les membres de jury à se réunir avant pour discuter du dossier et avoir une vision à froid du jury.

Un facteur important : l'âge du candidat

Les jurys paraissent aussi être attentifs à l'âge des candidats. Cela paraît même être un facteur discriminant dans la procédure de VAE. Il semble y avoir un lien étroit entre l'âge du candidat et le fait qu'il obtienne une validation totale ou non. Contrairement à la problématique des seniors en entreprise en termes d'employabilité, il vaut mieux être quinquagénaire que trentenaire devant un jury de VAE. Ainsi des candidats qui ont moins de trente ans paraissent suspects pour les membres des jurys interrogés : *« Je me souviens d'un jeune homme et d'une jeune femme sur la même demi-journée qui avaient 27 ans et qui semblaient très motivés, mais j'avais des doutes sur leurs réelles capacités. J'avais l'impression qu'ils voulaient échapper à la formation »* ; *« Jusqu'à 35 ans, je pense que les salariés devraient suivre une formation continue. On devrait réserver la VAE aux personnes qui sont dans le dernier quart de leur vie professionnelle. »* ; *« Valider un diplôme après seulement 3 ans d'expérience, comme le veut la loi, est une erreur. Il faudrait préciser aux candidats qu'il faut au moins 6 ou 7 ans d'expérience pour avoir une chance de valider un diplôme dans sa quasi-totalité. »*

La VAE comme exercice oral ?

On pourrait penser que les jeux sont joués avant la soutenance, il n'en est rien : les membres des jurys sont souvent surpris en positif ou en négatif par la présentation du parcours. Sur les quatorze membres de jurys interrogés, six reconnaissent accorder assez peu d'attention aux dossiers écrits des candidats, non pas par désintérêt mais par conscience que le travail d'accompagnement du candidat par une conseillère VAE peut avoir un impact sur l'écrit. Un maître de conférences témoigne : *« A chaque jury, je lis la veille le dossier en diagonale. Je vérifie surtout si la forme est respectée. Je lis les trois activités décrites, mais je sais aussi que les candidats ont été aidés par des accompagnatrices⁹ et je sais*

9 Voir à ce sujet notre étude (Pinté, 2009) sur la professionnalisation des accompagnatrices en VAE.

que certaines sont plus compétentes que d'autres pour l'aide à la formalisation de l'expérience. Donc, je me réserve pour la soutenance devant le jury. Je sais que là, à moins d'être très fort, on ne peut pas tricher. » Un autre professionnel indique : *« C'est vrai que le dossier est maintenant devenu quelque chose de très formaté et donc très formel ; je lis à chaque fois bien sûr et je prépare des questions mais finalement je les pose rarement lors de la soutenance. J'en ai d'autres qui viennent lorsque j'écoute le candidat lors de la soutenance. »*

Trois façons d'appréhender la VAE

On retrouve dans les jurys différentes postures face à l'esprit de la VAE. Certains membres de jurys sont sensibles aux objectifs de promotion sociale : *« Moi, ce qui me fait décider au final de la validation totale ou partielle, ce n'est pas le dossier, mais le parcours du candidat et pour être plus précis, si je sens que le candidat a eu un parcours méritant. Par exemple je me souviens d'une candidate qui a expliqué pourquoi elle n'a pas pu, pour des raisons familiales, faire des études après un bac qu'elle avait obtenu avec une mention. Elle a ensuite été à l'usine et petit à petit, elle a accédé à des postes à responsabilité. Même si je suis conscient qu'elle avait des lacunes par rapport au référentiel de la formation. J'ai voté pour lui donner une validation totale. »*. Un autre membre de jury fait part de la capacité d'autoformation des candidats : *« Je pars du principe que lorsque l'on a à faire à des autodidactes, il ne faut pas essayer de remplir chaque case du référentiel de formation en se demandant s'il a les compétences ou pas pour chaque UE. C'est une population qui sait s'auto-former. J'ai d'ailleurs souvent été surpris par des candidats qui m'ont avoué n'avoir jamais eu d'expérience par rapport à telle ou telle UE, mais qui ont lu des livres sur le sujet pendant leur préparation du dossier. Finalement, quand je pense que beaucoup d'étudiants en formation initiale ne lisent pas un seul bouquin des bibliographies que je donne, je n'ai aucun scrupule à accorder une validation totale. »*

Une deuxième catégorie de membres de jury, qu'ils soient universitaires ou professionnels, est orientée vers les notions de compétences et leurs capacités à être transférables. On pourrait s'attendre de la part de professionnels des ressources humaines et d'enseignants de filières en ressources humaines à une définition stabilisée... Tel n'est pas le cas. Si une des définitions de la compétence paraît se concevoir comme la capacité à mobiliser des savoirs ou des savoir-faire dans des contextes particuliers, il n'en reste pas moins que la compétence est parfois un concept valise. Ainsi, la définition de la compétence n'est pas la même pour tous les membres des jurys. Pour certains, la compétence, c'est la façon d'utiliser des connaissances, des savoirs théoriques. Pour d'autres, ce sont les aptitudes, les habiletés développées par l'expérience. Enfin, la compétence peut aussi se traduire par un savoir-être, un comportement selon des membres de jurys : *« On vérifie, davantage que les savoirs, si le candidat est capable de transférer des compétences »* ; *« Ce que je vérifie, c'est d'abord la méthode, c'est-à-dire les procédures que le candidat met en place pour résoudre un problème ou élaborer une stratégie, ensuite les aspects techniques, la maîtrise des outils, mais là*

c'est plus difficile, car on ne pose pas de questions de contrôle. Dernière chose que je vérifie, ce sont les qualités de communication et notamment le contrôle dans la relation de communication. » Un autre enseignant considère que l'on est encore dans une phase préhistorique de validation des acquis: « *On aura franchi un grand pas lorsqu'on ne validera plus un diplôme via un référentiel de formation mais directement un métier via par exemple les fiches métiers du ROME¹⁰!* » Les professionnels qui sont aussi souvent des intervenants dans la formation concernée affirment qu'ils ont tendance à évaluer les compétences des candidats selon le référentiel de formation autant qu'avec leur expertise du métier. Cependant, lorsqu'on les interroge sur ce référentiel de formation, la connaissance précise de certains points reste assez floue. Cette constatation vaut également pour des enseignants de cette filière qui connaissent bien la partie qui concerne leurs enseignements, mais assez peu les autres.

Une dernière catégorie se définit par son orientation liée au projet du candidat. « *Ce qui m'intéresse dans la VAE, c'est le projet!* » : voilà ce que disent en substance les membres de jurys qu'ils soient enseignants ou professionnels: « *On est plus souple avec un candidat qui nous dit que derrière sa VAE, il a un projet de formation dans les mois ou les années qui viennent* ». Un autre membre est encore plus catégorique: « *Il n'y a rien de pire lorsque l'on demande à candidat s'il suivrait un parcours de formation en cas de validation partielle et qu'il nous répond non!* »

L'esprit de la promotion sociale est davantage porté par des enseignants et des enseignants-chercheurs qui sont déjà impliqués et, ce depuis longtemps, dans les dispositifs de formation continue. C'est d'ailleurs une des craintes soulevées par les rapporteurs de l'IGAENR: « *Au niveau des établissements d'enseignement supérieur, des difficultés de mobilisation des enseignants-chercheurs commencent à apparaître, ceux historiquement engagés dans la mise en œuvre de la VAP puis de la VAE faisant progressivement valoir leurs droits à la retraite. Le renouvellement chez les jeunes enseignants-chercheurs est chaque jour plus difficile, ce type de mission n'intervenant à aucun moment dans la valorisation de leur carrière alors que, à l'opposé, la montée en puissance des réponses à appel d'offres pour la recherche les mobilise de manière croissante* » (2011, p. 8).

La VAE est aussi un exercice difficile pour les jurys... mais qui régénère les pratiques pédagogiques

Hormis les aspects techniques d'évaluation, les jurys de VAE représentent des situations où les charges émotionnelles sont fortes. Parmi les témoignages intéressants, celui d'un jeune agrégé qui souligne: « *Je n'aime pas les jurys de VAE parce que à chaque fois j'ai les larmes aux yeux quand je vois l'émotion des candidats quand on leur accorde une validation totale.* » Un autre membre de jury indique sa difficulté à siéger dans les jurys de VAE: « *C'est beaucoup plus dur de juger des adultes que des étudiants en formation initiale, parce que lorsque l'on valide très partiellement un candidat, on lui laisse entendre que sa*

10 Le ROME est le répertoire des métiers du Pôle Emploi, anciennement ANPE.

vie professionnelle est peu intéressante et c'est très violent à recevoir de leur part et de plus parfois, c'est uniquement leur environnement de travail qui n'est pas qualifiant ! »

Nous avons également constaté comme Cherqui-Houot (2009) que les universitaires « estiment majoritairement que les activités qu'ils ont menées dans le cadre des dispositifs de VAE, d'accompagnement comme de jury, sont de nature à féconder leurs pratiques pédagogiques traditionnelles en direction des étudiants » (p. 87). Ainsi, les représentations sur les dispositifs de VAE évoluent et nous avons aussi recueilli des témoignages qui montrent que les membres de jury peuvent aussi réévaluer leurs pratiques pédagogiques à l'aune de leurs propres expériences dans les jurys : « *Ce qui me plaît dans les jurys de VAE, c'est que je peux réutiliser devant des étudiants en formation initiale, voire en formation initiale ce que m'ont dit des candidats à la VAE ; c'est-à-dire que je peux expliquer aux étudiants en quoi des connaissances ou des savoirs peuvent être transposés dans une pratique professionnelle. Pour être honnête, je dois avouer qu'il y a quatre ans j'étais plutôt contre ce système de validation.* »

Pour ne pas conclure...

La faiblesse numérique de notre échantillon ne permet pas de dresser des conclusions définitives, mais quelques pistes de travail et interrogations qui restent à approfondir. En définitive, dans la procédure de validation aussi bien le candidat que les membres du jury bénéficient d'une marge de manœuvre ou d'appréciation. C'est bien à une analyse et à une évaluation polyforme et multicritère que se livre le jury. L'entretien doit permettre de repérer la cohérence du choix des expériences sélectionnées, de vérifier leurs validités internes et externes ; c'est-à-dire de déterminer si les activités présentées dans le dossier sont bien porteuses de compétences qui correspondent aussi au référentiel du diplôme. Les membres du jury co-construisent eux-mêmes des critères d'évaluation à partir des prestations orales des candidats. L'incertitude, le flou, inhérents au registre de la compétence et à une définition précise des acquis de l'expérience s'inscrivent dans l'application et la pratique du droit à la VAE. Finalement le « bricolage » de la construction de connaissances propre à l'auto-didaxie¹¹ paraît se refléter dans les procédures d'évaluation mises en œuvre dans les jurys de VAE ; bricolage non dénué de préoccupations éthiques et docimologiques... Préoccupations qui apparaissent dans la récente charte de déontologie des membres de jury de validation des acquis de l'expérience édictée par le Comité interministériel pour le développement de la VAE¹². C'est également ce que suggère Mayen (2009) : « *Sur le plan pratique, un jury qui fonctionne est un jury dans lequel chacun peut exprimer ses jugements et les critères et indicateurs qui permettent de les justifier. Ceux-ci sont d'abord à trouver dans*

11 Expression qu'André Gorz aimait à rappeler dans les entretiens où on lui demandait comment il avait appris la philosophie alors que sa formation initiale était celle d'un ingénieur chimiste.

12 www.pratiques-de-la-formation.fr/IMG/pdf/VAE_charte_Deontologie_jury.pdf

les manifestations concrètes du candidat (écrit, oral, action en situation quand c'est le cas) » (p. 162). Il y a certes un équilibre à trouver parmi les méthodologies d'instrumentation. Certaines semblent plus souples comme les histoires ou les récits de vie, d'autres sont plus rigides comme les carnets de compétences qui sont définis dans les branches d'activités et qui représentent des listes de connaissances technologiques ou de savoir-faire que l'on maîtrise ou que l'on est en train d'acquérir. Sans cet équilibre, la richesse de la VAE risque, soit d'être noyée dans un excès de formalisation académique, voire « ingénierique », qui rendrait bureaucratique la mise en parole, en mots, en gestes de l'expérience, soit d'être dévalorisée socialement si les conditions d'évaluation paraissent trop souples. Liétard (2000) compare la VAE à la philosophie asiatique : « Il y a dans la reconnaissance et la validation des acquis un côté Yin et un côté Yang. Elle sert au développement personnel des individus côté Yin, elle sert la rationalité économique côté Yang. (...) La reconnaissance et la validation des acquis se révèlent à l'examen une mayonnaise sociale douteuse, mais qu'on se doit de touiller, parce qu'on a besoin de mayonnaise » (p. 158). La VAE représente un « laboratoire inédit » (Cherqui-Houot, 2001) pour les sciences de l'éducation et notamment pour la recherche sur l'évaluation et l'identification des savoirs. Une docimologie de la VAE reste à inventer entre l'évaluation sommative (le bilan des acquisitions de l'adulte qui peut se faire sous forme de certificats de travail, de mise en situation professionnelle ou encore d'appréciations de diplômes antérieurs) et l'évaluation formative (l'accompagnement de l'adulte pour lui permettre de progresser lui-même en lui faisant prendre conscience de ses acquis, mais aussi de ses lacunes). Les organismes certificateurs ont bien avancé sur ce chantier depuis 2002, même si les pratiques à terme devront être harmonisées pour respecter les règles d'équité d'obtention des diplômes. Cela étant, c'est la présentation du projet qui paraît la plus importante pour le jury, peut-être davantage que l'adéquation des compétences avec les référentiels de formation. Finalement et paradoxalement, c'est davantage l'avenir à travers le projet que l'on évalue que le passé à travers l'expérience. Comme le souligne Prot (2007), le passage devant le jury n'est pas une fin en soi : « La validation des acquis n'est pas un port d'arrivée, le terminus d'une expérience qui obtiendrait enfin l'ovation d'un jury chargé de lui adresser des félicitations sociales trop souvent refusées par les employeurs. Au contraire, elle constitue elle-même une épreuve, au sens très précis d'une « condition de preuve » dans laquelle l'expérience, pensée autrement, devient plus disponible et se trouve engagée vers le renouvellement de l'action professionnelle et vers des formations complémentaires » (p. 200-201).

Bibliographie

- Auras, E. (2007). L'invention d'une norme sociale : les acteurs de la VAE dans une université. In F. Neyrat (dir). *La VAE. La reconnaissance d'un nouveau droit*. (pp. 399-418). Bellecombe-en-Bauges : Editions du Croquant.
- Barbier, J.-M. (1985). *L'évaluation en formation*. Paris : PUF.
- Boumard, P. (1989). *Les savants de l'intérieur (l'analyse de la société scolaire par ses acteurs)*. Paris : Armand Colin.
- Chapoulie, J.-M. (1984). Everett Hugues et le développement du travail de terrain en sociologie. *Revue Française de Sociologie*, vol. XXV, 582-608.
- Cherqui-Houot, I. (2009). *Actes de validation à l'université : un modèle entre le savoir, la personne et le collectif*. In R. Bélisle, J.-P. Boutinet (dir). *Demandes de reconnaissance et validation d'acquis de l'expérience*. (p. 87). Québec : Presse universitaire Laval.
- Cherqui-Houot, I. (2001). *Validation des acquis de l'expérience et universités : quel avenir ?* Paris : L'Harmattan.
- Demazière, D. et Dubar, C. (2007). *Analyser les entretiens biographiques*. Québec : Les Presses de l'Université de Laval.
- Elias, N. (1987). *La société des individus*. Paris : Fayard.
- Figari, G. et Pouget, M. (2009). Reconnaissance des acquis : quel processus de formalisation ? Complexités et tensions. In L. Mottier Lopez et M. Crahay, *Evaluations en tension : entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes*. (pp. 203-217). Bruxelles : De Boeck Université.
- Figari, G. (2010). De l'analyse de l'expérience à l'évaluation des acquis : une recherche de nouveaux savoirs. *Transformations*, 4, 15-32.
- Foucault, M. (1984). *Histoire de la sexualité. Tome III : Le souci de soi*. Paris : Gallimard.
- Fourel, C. (2009). *André Gorz. Un penseur pour le XXI^e siècle*. Paris : La Découverte.
- Froment, B., Cervel, J.-F., Pradeaux, H. et Ravat, J.-C. (2011). *Le fonctionnement des jurys de VAE*. IGAENR : Rapport 2011-125. Paris : MEN.
- Goffman, E. (1974). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris : Editions de Minuit.
- Kaufmann, J.-C. (2004). *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. Paris : Armand Colin.
- Lainé, A. (2005). *VAE, quand l'expérience se fait savoir*. Ramonville Saint Agne : Editions ERES.
- Liétard, B. (1999). La reconnaissance des acquis, un nouvel espace de formation ? In P. Carré et P. Caspar (dir.). *Traité des sciences et des techniques de la formation*. (pp. 453-470). Paris : Dunod.
- Liétard, B. (2000). *Savoirs et compétences en éducation, formation et organisation*. Paris : Editions Démos.
- Lipovetsky, G. (2004). *Les temps hyper-modernes*. Paris : Grasset.
- Mallet, J. (2007). Postures et compétences des jurys VAE universitaires : d'évaluateur à accompagnateur. *Pratiques de formation. Analyses*. N° spécial sur la VAE.
- Mayen, P. (2009). Jurys de VAE. In J.-P. Boutinet (dir). *L'ABC de la VAE*. (pp. 161-162). Toulouse : Editions ERES.
- Personnaz, E., Quintero, N., Séchaud, F. (2005). Parcours de VAE, des itinéraires complexes, longs, à l'issue incertaine, *Bref*, n° 224.
- Pineau, G., Liétard, B. et Chaput, M. (1997). *Reconnaître les acquis. Démarches d'exploration personnalisée*. Paris : L'Harmattan.
- Pinte, G. (2002). La VAE comme point de rencontre entre deux conceptions de la formation des adultes qui se sont opposées à travers l'histoire : la formation professionnelle continue et l'éducation permanente. *Education Permanente*, 150, 95-106.
- Pinte, G. (2009). Quelle professionnalisation pour les accompagnateurs en VAE ? ». *Actualité de la Formation Permanente*, 216, 54-63.

Prot, B. (2007). Expérience et référentiel : le problème de Galilée. In F. Neyrat, *La VAE. La reconnaissance d'un nouveau droit.* (pp. 199-218). Bellecombe-en-Bauges : Éditions du Croquant.

Prot, B. (2009). La double vie du collectif dans les acquis individuels. In R. Bélisle et J-P. Boutinet (dir), *Demandes de reconnaissance et validation d'acquis de l'expérience. Pour qui ? Pour Quoi ?* (pp. 15- 41). Université de Laval : PUL.

Tardy, A. (1996). *Lectures et pratiques du droit de la formation continue. Sa place dans les sciences de l'éducation.* Paris : L'Harmattan.

VARIA

Violence et genre à l'école. Ethnographie des faits de violence dans un collège de province

Véronique Poutrain

Telemme, MMSH Aix-en-Provence, France

Les études sur le genre ont montré qu'il existe une place différente faite aux hommes et aux femmes. C'est ce que Françoise Héritier, par exemple, nomme la « *valence différentielle des sexes* ». Il existe ainsi des catégories binaires de valeurs opposant le masculin au féminin. Mais ces catégories ne sont pas simplement opposées, elles sont également hiérarchisées, le pôle supérieur étant toujours attribué au sexe masculin et le pôle inférieur au sexe féminin (F. Héritier, 1996). Une domination masculine s'instaure alors et traverse tous les domaines de la vie sociale. Le genre est une « performance » sociale apprise, répétée et exécutée qui produit la fiction imaginaire d'un genre « naturel » (Butler, 2005). Il se joue dans chaque interaction, dans l'ordinaire des jours.

Les différentes recherches menées en sciences de l'éducation à partir de la focale du genre montrent, en effet, des différences très nettes entre les filles et les garçons. C'est le cas en ce qui concerne les performances scolaires des filles à l'école et les orientations très stéréotypées (Duru-Bellat, 2004 ; Establet, Baudelot, 1992, 2007), tout comme le traitement différencié au sein des classes (Mosconi, 1998 ; Zaidman, 2007 ; Jarlégan, 2009). Par ailleurs, Debarbieux montre, notamment dans la récente recherche effectuée pour l'UNICEF, que la violence à l'école est genrée (Debarbieux, 2011). Cette enquête, menée auprès d'un échantillon de 12 326 élèves du premier degré, indique que les garçons sont nettement plus agresseurs sur le plan verbal et physique que les filles (Debarbieux, 2011 : 21). Ils sont aussi plus nombreux que les filles à être victimes aussi bien dans le cas de menaces et d'insultes que de moqueries ou de surnoms désobligeants. D'autres recherches vont dans le même sens et révèlent que les garçons sont à la fois plus agresseurs et plus victimes que les filles, même s'il n'en demeure pas moins que ces dernières peuvent également user de

violence (Blaya C. Debarbieux E. Rubi S., 2004). C'est ce que montre notamment Rubi à propos des « crapuleuses » (Rubi, 2005).

Les recherches en sociologie de l'éducation ont ainsi permis de circonscrire le phénomène de la violence à l'école. On sait, désormais, que la violence, qui n'est pas récente, ne peut se restreindre aux actes de violence physique. Elle est dépendante des valeurs, des codes sociaux et des fragilités personnelles tout comme elle peut s'exercer sans qu'il y ait pour autant délits. Elle est omniprésente au quotidien et se caractérise par la répétition (Debarbieux, 1999). Il importe donc de donner une définition large de la violence et de considérer aussi bien les crimes que les comportements agressifs répétés (Vitaro et Gagnon, 2000). Debarbieux en donne la définition suivante : la violence est entendue comme « la désorganisation brutale ou continue d'un système personnel, collectif ou social, se traduisant par une perte d'intégrité qui peut être physique, psychique ou matérielle. Cette désorganisation peut s'opérer par agression, usage de la force, consciemment ou inconsciemment, mais il peut y avoir violence, du point de vue de la victime sans qu'il y ait nécessairement agresseur ni intention de nuire. La violence est dépendante des valeurs, des codes sociaux et des fragilités personnelles des victimes. Elle peut s'actualiser dans le crime et les délits (contre l'humanité, contre les personnes, les biens ou la collectivité), dans les incivilités ou les sentiments de violence qui abolissent les limites protectrices des sujets individuels et sociaux qui en pâtissent. » (Debarbieux, 1996 : 45-46).

Les recherches axées sur la violence des jeunes à l'école, amorcées depuis la fin des années soixante-dix, montrent la complexité d'un phénomène multidimensionnel difficilement quantifiable. En effet, si les établissements scolaires du second degré disposent désormais de logiciels permettant de mesurer la violence à l'école, ces outils de mesure demeurent inopérants lorsqu'il s'agit d'appréhender tous les faits de violence, de la simple agression verbale à une violence physique avérée, et surtout lorsqu'il s'agit de traiter ce phénomène à partir de la focale du genre¹. En effet, appréhender la question de la violence à partir de la focale du genre est chose d'autant plus difficile qu'il est nécessaire de distinguer les violences dites « explicites » (agressions, attouchements, etc.) des violences sexistes dites « implicites », c'est-à-dire « celles qui relèvent de notre culture, qui sont enracinées dans les représentations séculaires du féminin et du masculin, celles qui véhiculent des stéréotypes (ouvrages, discours, différences

1 Le compte-rendu effectué par le Ministère de l'Éducation Nationale à partir des données issues de l'enquête SIVIS (Système d'information et de vigilance sur la sécurité scolaire) ne distinguait pas le sexe des protagonistes ni des victimes en 2007-2008. Cette variable apparaît dans le compte-rendu de 2008-2009 et 2009-2010 mais ne concerne que les incidents graves recensés. L'objectif de l'enquête SIVIS est d'établir un recueil de données sur la violence en milieu scolaire. Elle est réalisée auprès d'un échantillon d'un millier d'établissements et se compose de deux questionnaires : l'un recense la survenue et les caractéristiques des incidents graves qui a eu lieu au cours d'un trimestre, l'autre recueille l'appréciation du chef d'établissement concernant l'ambiance et la sécurité qui règnent dans son établissement ou aux abords de celui-ci.

d'attitude) d'autant plus accrédités qu'elles sont légitimées par la confiance de principe accordée à l'institution chargée de former et d'instruire » (Belloubet-Frier & Rey, 2002 : 225). De la même manière qu'il est difficile de transposer les théories de production/reproduction des inégalités sociales pour expliquer la production/reproduction des inégalités entre les hommes et les femmes (Duru-Bellat, 2008), il en va de même à propos de la violence abordée à partir de la focale du genre.

A ce titre, la définition proposée par Debarbieux pose en effet problème et nécessite d'être complétée si nous voulons prendre en compte les violences « implicites » qui ne peuvent émaner des enquêtes de victimisation. Le fait de spécifier, par exemple, qu'il peut y avoir violence, du point de vue de la victime, sans qu'il y ait pour autant ni agresseur, ni intention de nuire, renvoie à deux postulats : premièrement, que la violence est dépendante certes des valeurs et des codes sociaux et mais aussi, finalement, des fragilités personnelles des victimes, ce qui individualise et personnalise les actes de violence ; deuxièmement que la victime est consciente (qu'il y ait agresseur ou non, intention de nuire ou non) de subir une violence (physique, psychique ou matérielle). Or, toute la difficulté de rendre compte des rapports sociaux de sexe est de mettre à jour les mécanismes propres à la domination masculine, mécanismes dont il est justement difficile de prendre conscience. Ainsi que le rappelle Bourdieu : « Tout pouvoir comporte une dimension symbolique : il doit obtenir des dominés une forme d'adhésion qui ne repose pas sur la décision délibérée d'une conscience éclairée mais sur la soumission immédiate et préreflexive des corps socialisés. (...) Encore le langage des catégories risque-t-il de masquer, par ses connotations intellectualistes, que l'effet de la domination symbolique ne s'exerce pas dans la logique pure des consciences connaissantes, mais dans l'obscurité des schèmes pratiques de l'habitus, où est inscrite, souvent inaccessible aux prises de la conscience réflexive et aux contrôles de la volonté, la relation de domination » (Bourdieu, 1990 :11). Aborder le thème de la violence et du genre à l'école nécessite donc de prendre en considération cette violence symbolique, chose d'autant plus complexe que les femmes, bien qu'elles puissent avoir conscience de leur négation ou de leur abaissement sont aussi victimes du « brouillage » permanent qu'instaure l'oppression ce qui les empêche de construire une résistance efficace, collectivement pensée (Mathieu, 1999 : 314). Ainsi que le note très justement Mauger, la violence symbolique est une violence cachée, déguisée, qui opère prioritairement dans et par le langage, et plus généralement dans et par la représentation. Elle suppose la méconnaissance de la violence qui l'a engendrée et la reconnaissance des principes au nom desquels elle s'exerce. Elle est l'imposition d'un triple arbitraire : arbitraire du pouvoir imposé, arbitraire de la culture inculquée, arbitraire du mode d'imposition. Ces violences symboliques « n'en exercent pas moins une véritable violence sur ceux qui la subissent, engendrant la honte de soi et des siens, l'autodénigrement, l'autocensure ou l'auto-exclusion « symbolique », parce qu'elle s'exerce dans la sphère des significations ou, plus précisément, du sens que les dominés donnent au monde social et à leur place dans ce monde » (Mauger, 2006 : 90).

Cet article, fondé sur une enquête ethnographique menée dans un collège de province se situant dans une ville de l'académie de Strasbourg, se propose de dessiner les contours d'une violence genrée « explicite » et « implicite ». Il s'agira de montrer que les formes de violence sont bien plus multiformes encore que l'on pourrait le croire de prime abord et que la fabrication des normes de genre est elle-même empreinte d'une violence symbolique qui s'exerce sur les filles. Dans un premier temps, nous proposerons une quantification des faits de violence en fonction du sexe pour, dans un second temps, à l'aide de données plus qualitatives, appréhender une violence plus insidieuse et implicite.

Méthodologie de la recherche

La recherche présentée ici s'appuie sur une enquête d'ethnographie participante effectuée pendant deux années (de 2008 à 2010) dans un collège difficile alors que j'occupais un poste de Conseillère Principale d'Education. L'établissement est représentatif d'un établissement alors classé en Zone d'Education Prioritaire (il participe au programme Eclair depuis septembre 2010) et accueille un peu plus de 600 élèves répartis en 32 classes (dont 4 classes Segpa et une UPI). Les filles et les garçons constituent deux groupes équilibrés. La catégorie socio-professionnelle des parents est pour le moins significative : 40.2 % sont sans emploi, 34.1 % sont ouvriers et 16.3 % sont employés. Si l'origine ethnique des parents est diversifiée (25 nationalités sont représentées), 80 % des élèves ont la nationalité française. La structure des familles est souvent éclatée (famille divorcée ou recomposée) et si 62 % des familles élèvent leur enfant en couple, 36.3 % sont monoparentales (32.6 % pour les mères et 3.7 % pour les pères).

La réalisation d'une monographie en observation participante a été choisie parce qu'elle permettait d'effectuer une enquête de longue durée. Pendant deux années scolaires, j'ai consigné dans un journal de terrain des événements, des interactions (entre élèves, entre enseignants, entre élèves et enseignants, entre parents et enseignants, etc.) et de nombreuses observations, consignation indispensable pour prendre de la distance par rapport à mon engagement professionnel sur le terrain. Le poste que j'occupais m'a permis d'être le témoin de nombreuses situations informelles auxquelles n'aurait pas pu assister un chercheur n'exerçant pas les mêmes fonctions que moi. A la fois observatrice (le chercheur est témoin) mais aussi interactante (le chercheur est coacteur), les observations ont joué un rôle d'impregnation même lorsqu'elles n'étaient pas consignées dans le journal de terrain (Olivier de Sardan, 1995). De nombreux entretiens ont également été effectués. Toutefois, ceux-ci n'ont pas toujours été présentés de la sorte aux enquêtés (élèves, professeurs, parents). Ils se rapprochaient d'une situation d'interaction banale quotidienne, à savoir la conversation ou « l'entretien professionnel », qui est une stratégie récurrente de la situation d'entretien (Olivier de Sardan, 1995 : 83). Il s'agit ici, ainsi que le préconise Peter Woods, de traquer ce que l'on croit être le « familier » des stratégies institutionnelles, des pratiques des enseignants et des élèves (Woods, 1990).

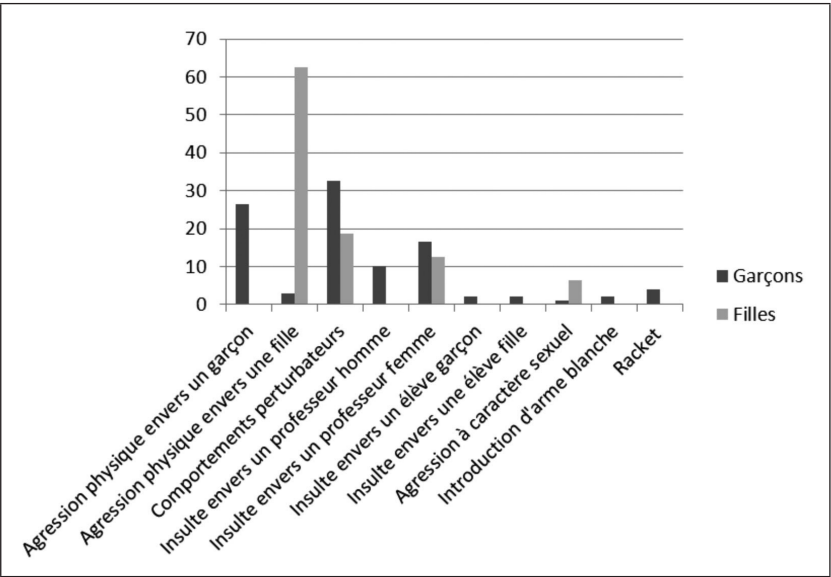
Les données sur lesquelles se fonde cet article sont de trois sortes : les observations et interactions consignées dans le journal de terrain, les entretiens, et le comptage sur la durée d'un certain nombre de données que ne relève pas de manière systématique le CPE ordinaire. Ainsi que le remarque très justement Peneff : « Toute activité qui implique un comptage ne conduit pas à établir des statistiques, c'est-à-dire des agrégats et leur accumulation, sur une durée déterminée avec moyennes ou taux, quoique rien n'empêche toute personne curieuse de l'emploi de son temps, de ses consommations, de ses ressources, de le faire. Cette deuxième étape (l'enregistrement continu) distingue le sociologue du travailleur ordinaire, soucieux d'oublier le soir les comptages de sa journée à l'usine ou au bureau » (Peneff, 1995 : 122). La recherche qui s'est déroulée durant l'année scolaire 2008 – 2009 porte sur les classes de 6^e et de 3^e, et celle qui s'est déroulée durant l'année scolaire 2009 - 2010 concerne les classes de 5^e et de 3^e, c'est-à-dire les classes suivies en tant que CPE². Pour plus de lisibilité, les données ont été regroupées.

La quantification des faits de violence en fonction du sexe

Ayral note, dans le collège de Bordeaux dans lequel elle professe, une très forte asymétrie sexuée en matière de sanction éducative : 78 % des élèves qui y sont sanctionnés sont des garçons et lorsque ne sont retenues que les sanctions pour actes de violence physique, cette proportion atteint 98 %. Il en va de même pour les données qui concernent 12 autres collèges de l'académie de Bordeaux : « 74 à 98 % des élèves punis et 85,2 % à 100 % des élèves sanctionnés pour violence physique sont des garçons » (Ayral, 2010). Cette asymétrie se confirme ici si l'on détaille le traitement disciplinaire de la violence à partir des exclusions temporaires de l'établissement (allant de 3 à 8 jours). Les faits de violence ont été comptabilisés non pas uniquement en fonction de leur nature (atteintes aux personnes, atteintes aux biens, atteintes à la sécurité) ainsi que le fait SIVIS, mais en fonction de leur traitement disciplinaire. Cette comptabilisation a permis d'établir différents types de violence en catégories et d'introduire la variable « genre » qu'il s'agisse des agresseurs, des victimes ou des enseignants. Ces indicateurs révèlent une asymétrie prononcée. Ainsi, sur 114 exclusions temporaires prononcées, 86 % concernent des garçons et 14 % des filles. A cette asymétrie quantitative s'ajoute une autre asymétrie qui concerne, cette fois-ci, les types de violence.

2 En effet, deux CPE se répartissaient les classes d'une année sur l'autre. Le CPE « ordinaire » n'effectue pas ce genre de comptage aussi précis et systématique mais des statistiques beaucoup plus générales du type : « nombre d'élèves exclus de cours sur une année », « nombre d'élèves exclus temporairement de l'établissement sur une année », etc. C'est la raison pour laquelle je ne présente ici que les données que j'ai pu quantifier moi-même pendant deux années. L'analyse traite donc exclusivement des données que j'ai pu recueillir en tant que CPE mais animée d'une intention de recherche.

Tableau 1. Répartition des exclusions temporaires de l'établissement en fonction du sexe et des types de faits de violence



Seuls les garçons sont impliqués dans des agressions physiques dirigées vers un autre garçon. Aucune fille n'a agressé physiquement un garçon. Les agressions physiques dirigées vers une fille sont le fait très majoritairement de filles : 77 % des cas (ce qui représente 62.5 % des incidents provoqués par les filles). Les garçons n'agressent que très rarement les filles (2.6 % des incidents). Les garçons sont ici les seuls à racketter (4 % des incidents) et les victimes sont exclusivement des garçons. Autre fait tout à fait significatif : les comportements perturbateurs, les insultes envers les enseignants représentent la majorité des exclusions temporaires de l'établissement (57 %). Concernant les exclusions pour les agressions à caractère sexuel, cela représente trois élèves, un garçon et deux filles. Les filles ont photographié une fille dans les vestiaires alors qu'elle se déshabillait. Cette photo fut ensuite diffusée sur *Facebook*. Le motif de l'exclusion concernant le garçon était des attouchements sur une fille.

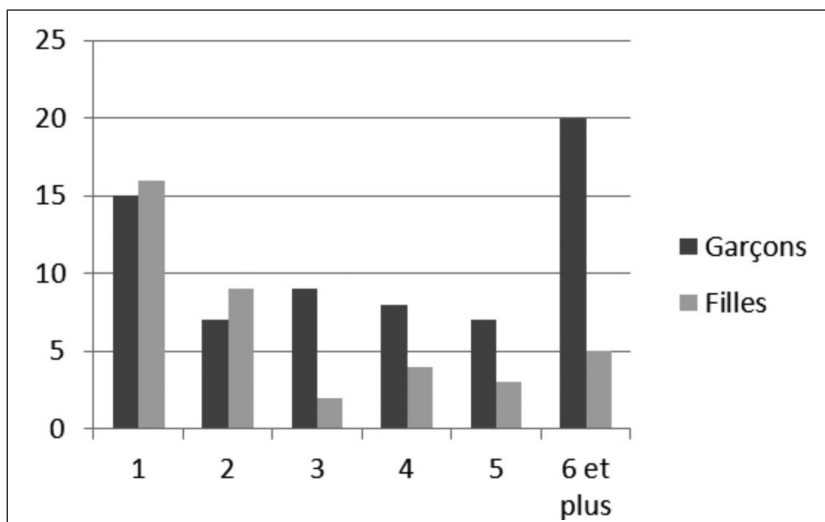
Les enseignants, qu'ils soient hommes ou femmes sont victimes d'insultes et les garçons sont très majoritairement les auteurs de ces invectives. Si aucune fille n'a agressé de garçons, aucune, non plus, n'a insulté un professeur homme. Ces comportements différenciés traduisent deux manières différentes d'être au monde selon que l'on est fille ou garçon : les garçons se sentent obligés d'affirmer leur virilité, ce qui s'exprime par des attitudes agressives, physiquement ou verbalement, sous peine de perdre la face et d'être « traités de « mauviettes, de « femmelettes », de « pédés » (Bourdieu, 1998 : 58). C'est ainsi que ce construisent les identités de genre « dans la mesure où l'individu élabore le sentiment de qui il est et de ce qu'il est en se référant à sa classe sexuelle et en

se jugeant lui-même selon les idéaux de la masculinité (ou de la féminité) » (Goffman, 2002 : 48).

Il s'agit ici d'affirmer son identité de genre à la fois devant le groupe de pairs mais aussi devant le groupe constitué par l'autre sexe, ce qui pour certain passe par l'agressivité et la violence. Toutefois, ce schéma n'est pas toujours aussi stéréotypé et les filles, elles aussi, peuvent revendiquer des attitudes et des comportements violents ainsi que le montre Rubi : « si les adolescentes ont de meilleures relations que les collégiens avec l'école, nous verrons que parmi ces jeunes filles se profilent des attitudes en rupture avec la culture scolaire. Leur rejet de l'école peut alors s'accompagner de défis tels que les violences verbales et physiques à l'encontre des pairs et des adultes, les atteintes morales destinées aux plus « faibles », et parfois les actes délictueux (vol, consommation de cannabis, extorsion de fonds sous la menace, etc.) (...). Démonstration du statut social acquis entre pairs, ces conduites « violentes » deviennent aussi le mode de relation privilégié des « crapuleuses » dans leurs interactions avec les adolescents » (Rubi, 2003 : 41). C'est en effet ce que montrent nos données : une fille peut être violente physiquement envers une autre fille tout comme elle peut aussi se distinguer en classe, ce que démontre le comptage des exclusions de cours³. Pour la seule année 2009-2010, 575 exclusions de cours ont eu lieu concernant quelques 105 élèves.

3 « L'article L912-1 du Code de l'éducation prévoit que les enseignants sont responsables de l'ensemble des activités scolaires des élèves et, à ce titre, une décision d'exclusion de cours peut être prise en fonction de l'intérêt général et pour assurer la continuité des activités de la classe. Justifiée par un comportement inadapté au bon déroulement d'un cours, l'exclusion ponctuelle doit demeurer exceptionnelle et donner lieu systématiquement à une information écrite au conseiller principal d'éducation ainsi qu'au chef d'établissement. Elle s'accompagne d'une prise en charge de l'élève dans le cadre d'un dispositif prévu à cet effet de manière à assurer la continuité de la surveillance. Il s'agit d'une réponse ponctuelle qui relève de la responsabilité professionnelle de l'enseignant » (Site du Ministère de l'Éducation Nationale – Eduscol : Les nouvelles sanctions disciplinaires).

Tableau 2. Répartition des élèves exclus de cours en fonction du nombre de fois où ils ont été exclus⁴



Toutefois si les filles peuvent adopter un comportement perturbateur et se faire renvoyer de cours, les données demeurent toutefois asymétriques. Les garçons sont en effet plus nombreux à être exclus de cours (63 %) que les filles (37 %). Surtout, les garçons sont beaucoup plus nombreux à être souvent exclus de cours (6 fois et plus) ce qui représente 80 % de la catégorie⁵. Ces données sont d'autant plus significatives si l'on considère que l'indiscipline des garçons est « mieux tolérée » que celles des filles dont on attend plutôt des conduites « dociles » (Mosconi, 2000). Les motifs des exclusions de cours peuvent être regroupés en deux catégories : les motifs pour violence verbale ou non-respect des règles (bavardages, perturbation de cours, insultes, cris d'animaux, etc.) qui représentent 83.8 % des exclusions de cours, des exclusions pour des devoirs non faits ou des oublis de matériels qui en représentent 16.2 %⁶.

Violences explicites et violences implicites

La quantification des faits de violence révèle des comportements différenciés entre les filles et les garçons. Mais, si la quantifications des faits de violence permet de rendre compte des violences « explicites » (ici, en l'occurrence, des faits de violence ayant entraîné des exclusions temporaires d'établissement ou des exclusions de cours), elle ne permet de pas de saisir toutes les formes de violences, aussi bien explicites (faits de violence plus « anodins » n'ayant

- 4 Les données sont à lire de la manière suivante : 16 filles ont été exclues 1 fois de cours, 9, 2 fois, etc.
- 5 Certains cas sont très alarmants, un garçon par exemple, s'étant fait exclure de cours 31 fois dans l'année, un autre 25. S'il peut arriver qu'une fille récidive, elles le font toujours moins souvent que les garçons.
- 6 Cette répartition est symétrique aussi bien pour les garçons que les filles.

pas entraînés d'exclusions) mais surtout implicites c'est-à-dire, pour reprendre Belloubet-Frier et Rey, celles qui véhiculent des stéréotypes et qui, finalement, prennent la forme d'un sexisme qui n'est pas toujours repéré comme tel (Belloubet-Frier, Rey F 2002 : 225). La domination masculine, en effet, « est assez assurée pour se passer de justification : elle peut se contenter d'être et de se dire dans des pratiques et des discours qui énoncent l'être sur le mode de l'évidence, concourant ainsi à le faire être conformément au dire » (Bourdieu, 1990 : 5).

Cette violence symbolique s'exerce au quotidien et occupe tout l'espace scolaire. Dans les relations des élèves entre eux, dans la cour de récréation, les garçons occupent l'espace par des jeux dynamiques et repoussent les filles vers les bords de la cour. Cette manière diffuse dont les enfants apprennent différemment, selon leur sexe, des modalités d'usage de leur corps, ou un rapport différent à l'espace qui encourage ou non l'exploration du monde, altère la confiance en soi des filles (Duru-Bellat, 2008 : 135). En classe, les garçons prennent plus facilement et plus spontanément la parole : « A l'adolescence, certains garçons exercent en classe une « dominance » sur le groupe des filles, les empêchant de prendre la parole, de prendre leur place et, surtout, d'occuper une position de leadership » (Mosconi, 2010 : 4). Les interactions entre les garçons et les filles sont ainsi caractérisées par une mise en scène qui révèle une appartenance à l'un ou l'autre groupe. Ces distinctions apparaissent comme étant naturelles alors qu'elles découlent d'une construction sociale qui se réfère au groupe des hommes et au groupe des femmes (Goffman, 1977). Les différents lieux de l'école (la classe, la cour de récréation, les couloirs, etc.) constituent autant de situations sociales où les acteurs ritualisent les interactions entre les sexes : les manières de se tenir, de parler, de s'habiller, de se mouvoir, de courir (ou de ne pas courir) sont autant d'indicateurs révélateurs de la différence des sexes et d'une domination masculine.

Cette domination est exercée par les élèves mais également par l'institution, comme le montre Ayral : « L'exploitation du système de sanctions semble donc être menée à la fois par les élèves et par l'institution qui s'en emparent pour construire du sens sexué et sexuant. Rites virils et rites punitifs se renforcent mutuellement : la sanction participe ainsi d'un jeu tacite pervers qui reconstruit de façon permanente la position des garçons et le pouvoir de l'institution dans les interactions sociales de l'école. En définissant les infractions et en punissant les garçons, l'institution scolaire stigmatise ces derniers et les consacre collectivement dans leur « virilité ». Elle renforce l'inégalité entre sexes dans laquelle s'inscrit en creux l'invisibilité des filles et étaye la conviction qu'il existe une nature masculine et une nature féminine. » (Ayral, 2010 : 30).

Les stéréotypes modulent également les attentes des enseignants, différentes vis-à-vis de chaque sexe : l'indiscipline des garçons ainsi souvent perçue comme un comportement fâcheux mais inévitable, alors qu'elle est rejetée, parfois violemment chez les filles (Mosconi, 2010). Tous les écarts de conduite (un garçon ne se conduisant pas de manière « masculine », une fille ne se conduisant

pas de manière « féminine ») jettent le soupçon, aussi bien dans le groupe de pairs que chez les enseignants qui, comme le note très justement Zoé Rollin, naturalise parfois le comportement des élèves : « Les enseignant-e-s parlent de « pétasses » et d'« hystériques » pour désigner les lycéennes qui dérogent aux injonctions comportementales genrées dont elles sont l'objet. Au lieu d'être calmes et obéissantes, les « hystériques » répondent aux enseignant-e-s et refusent la passivité » (Rollin, 2012). A l'inverse, les « pétasses » quant à elles, sont jugées « superficielles et donc peu scolaires parce qu'elles utilisent des registres très stéréotypés d'une définition étroite de la féminité (utilisent un écran comme miroir, se recoiffent...) » (Rollin, 2012).

Sexisme, rumeurs et insultes

La quantification des faits de violence révèle des comportements différenciés entre les filles et les garçons mais également une très forte asymétrie : aucune fille n'a agressé de garçons, aucune, non plus, n'a insulté un professeur homme. Si nous nous référons aux analyses de Mathieu, il faut affirmer simultanément que le genre traduit le sexe⁷, le symbolise⁸, et en même temps le construit. C'est pourquoi apparaissent des notions de « domination », d'« oppression » des hommes par les femmes qui paraissent fondées sur des différences naturelles (Mathieu, 1991 : 256). Cette domination et cette oppression se manifestent par divers moyens comme les moqueries, la dérision, les plaisanteries sexistes (Mosconi, 2010 : 4).

Dans le quotidien de la vie de l'établissement, les plaisanteries à caractère sexiste, les insultes et les rumeurs tiennent, en effet, une place importante. Ces phénomènes sont aujourd'hui d'autant plus décuplés avec l'utilisation par les élèves, des téléphones portables, des réseaux sociaux et d'internet. Dubet, analysant l'expérience collégienne le remarquait déjà en 1996 : « La vie collégienne est dominée par une vive opposition des sexes. Garçons et filles partagent la classe en deux espaces distincts, ne mangent pas ensemble et ne fréquentent pas les mêmes endroits dans la cour. (...) Il y a trois types de filles : la « super-chiante », la « bien cool » et la « salope qui se fait tous les mecs ». La typologie des filles, moins violente, est de même nature : les « cons », les « biens » et les « pas biens ». Evidemment, ces stéréotypes croisés laissent une chance aux jeux amoureux mais ils fondent l'agression des garçons. Les filles suivent souvent, subissent toujours, se révoltent parfois. Elles doivent apprendre à se « protéger » » (Dubet, 1996 : 155).

Ces violences à caractère sexiste, renvoient à des normes sexuées et hétéronormées. Ainsi que le note Clair : « « Pute » et « pédé » renvoient à deux dimensions de l'ordre hétérosexuel. D'une part, la différenciation des sexes : chaque

7 L'auteure renvoie dos-à-dos le fait que la différence des sexes soit conçue comme fondatrice de l'identité personnelle, de l'ordre social et de l'ordre symbolique ou à l'inverse comme fondée sur eux, ce qui conduit *dans les deux cas* à essentialiser le masculin et le féminin.

8 Ici, la personne ne se situe pas seulement individuellement par rapport à son sexe biologique, mais l'identité personnelle est fortement liée à une conscience de groupe.

sexe a sa propre figure repoussoir et le risque de s'y voir associé-e n'est pas le même. D'autre part, la hiérarchisation des sexes : alors que les garçons doivent faire la preuve continue qu'ils ne sont pas des « pédés », c'est-à-dire qu'ils ont leur place dans le groupe de sexe dominant, les filles sont a priori suspectes d'être toutes des « putes », du fait de leur position inévitablement inférieure dans la classification des groupes de sexe. Le stigmatisme dans le premier cas est individuel et sert de rappel à l'ordre pour l'ensemble du groupe des garçons : il dessine le périmètre « du masculin » par l'exclusion de quelques-uns. Dans le deuxième cas, le stigmatisme est collectif : il constitue un des ressorts du « féminin », et les filles doivent individuellement faire la preuve et lutter contre leur faiblesse, supposée constitutive de leur sexe » (Clair, 2012 : 76). Ces normes génèrent une violence symbolique qui ne transparait pas toujours dans les données chiffrées ni dans les enquêtes de victimisation, tant il paraît « normal » et « naturel », pour les filles, qu'elles doivent savoir se tenir si elles veulent ne pas être qualifiées de « putes » ou de « salopes ».

La rumeur et la réputation occupent une place importante dans la vie des adolescents et ne se manifestent pas toujours de manière spectaculaire. Au quotidien, les filles doivent, comme le disait Dubet, apprendre à se protéger devant la rumeur qui toujours est susceptible de planer sur elles. Nous sommes bien ici en présence d'une violence symbolique cachée, déguisée et silencieuse. Il existe ainsi des normes contradictoires imposées aux filles qui les placent dans une situation aliénante : « Ne pas céder est une norme et en même temps céder est une norme. Quelle fille/femme ayant cédé aux « avances » masculines ne s'est-elle pas, tôt ou tard, fait traiter de « putain » (Mathieu, 1985 : 178) ? Ces normes contradictoires existent également en dehors de l'école. A ce titre, nous pourrions reprendre les propos de Duru-Bellat sur la (re) production des rapports sociaux de sexe à l'école : « Une chose est sûre, les inégalités de destinées sexuées relèvent de bien d'autres mécanismes, au premier rang desquels il y a évidemment les fortes inégalités qui découlent des socialisations familiales, mais aussi tout ce qui se joue au long de la vie culturelle (on pense aux médias en particulier), personnelle, professionnelle et familiale, qui relève de rapports et de processus sociaux exogènes à l'univers scolaire » (Duru-Bellat, 2008 : 145).

Conclusion

Les différentes manifestations de la violence chez les garçons et les filles ne doivent donc pas nous conduire à penser que les garçons seraient « naturellement » plus violents que les filles, chacun est déjà engagé dans la construction d'un rôle social défini et il existe différentes formes de violence et pas seulement les violences déclarées et répertoriées. Pour repérer cette autre violence plus discrète, presque imperceptible par les acteurs eux-mêmes, il est nécessaire de porter son attention sur toutes les formes de violence qu'elles soient explicites ou implicites. A ce titre, cela implique de considérer les agressions sexistes comme d'authentiques violences. Cette démarche suppose de ne pas

s'intéresser à la seule violence répertoriée ou ressentie, mais à mettre aussi l'accent sur des formes de violences plus discrètes et souvent sous-estimées car plus microscopiques ou plus intériorisées (Cardi, Pruvost, 2011). Les enjeux sont majeurs car ne pas les prendre en compte, sous prétexte qu'elles sont difficilement quantifiables, contribue à les banaliser et à les rendre invisibles.

Bibliographie

- Ayral S. (2010). Sanctions et genre au collège, *Socio-Logos*, 5 (<http://socio-logos.revues.org/2486>)
- Ayral S. (2011). *La fabrique des garçons. Sanctions et genre au collège*, Paris, PUF.
- Belloubet-Frier N., Rey F., (2002). Violences sexuelles, violences sexistes, in *VEI Enjeux*, 128, 212 – 225.
- Blaya C., Debarbieux E., Rubi S. (2003). *Violence à l'école et genre*, Rapport de l'UNESCO.
- Bourdieu P. (1990). *La domination masculine*, in *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 84, 4-31.
- Butler J. (2005). *Trouble dans le genre : pour un féminisme de la subversion*, Paris : Editions de la Découverte.
- Cardi C. Pruvost G. sous la direction de (2012). *Penser la violence des femmes*, Paris : La Découverte.
- Cardi C., Pruvost G. (2011). La violence des femmes : occultations et mises en récit, *Le contrôle social des femmes violences*, Vol. VIII (<http://champpenal.revues.org/8039>; DOI: 10.4000/champpenal.8039)
- Clair I. (2012). La pute, le pédé et l'ordre hétérosexuel, in *Agora débats/jeunesses*, 60, 67-80.
- Debarbieux E. (1996). *La violence en milieu scolaire : 1. Etat des lieux*, Paris : ESF.
- Debarbieux E. (1999). *La violence en milieu scolaire : 2. Expériences et pratiques dans des classes difficiles*, Paris : ESF.
- Debarbieux E. et Blaya C. (dir) (2001). *La violence en milieu scolaire : 3. Dix approches en Europe*, Paris : ESF.
- Debarbieux E. (2008). *Les dix commandements contre la violence à l'école*, Paris : Editions Odile Jacob.
- Debarbieux E. (2011). *Refuser l'oppression quotidienne : Prévention du harcèlement à l'école*, Rapport au ministre de l'Education Nationale de la jeunesse et de la vie associative.
- Debarbieux E. (2011). *A l'école, des enfants heureux... Enfin presque*, UNICEF.
- Delalande J. La socialisation sexuée à l'école. L'univers des filles, in *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 1/2003, 51, 73-80.
- Dubet F. et Martuccelli D. (1996). *A l'école. Sociologie de l'expérience*. Paris : Editions du Seuil.
- Duru-Bellat M. (2004). *L'école des filles*. Paris : Ed. L'Harmattan.
- Duru-Bellat M. (2008). La (re) production des rapports sociaux de sexe : quelle place pour l'institution scolaire, in *Travail, Genre et Sociétés*, 19, 131-149.
- Establet R. et Baudelot C. (1992). *Allez les filles*. Paris : Editions du Seuil.
- Establet C., Baudelot C. (2007). *Quoi de neuf chez les filles ? Entre stéréotypes et libertés*. Paris : Ed Nathan.
- Goffman E. (1977). La ritualisation de la féminité, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 14, 34-50.
- Goffman (2002). *L'arrangement des sexes*. Paris : La Dispute.
- Héritier F. (1996). *Masculin/féminin : la pensée de la différence*, Paris : Editions Odile Jacob.
- Héritier F. (2010). *Hommes, femmes, la construction de la différence*, Paris : Ed. Le Pommier.
- Jarlégan A. (2009). Comment l'école participe à l'élaboration du genre ? in Gutienne L. et Prost M., *Homme-femme : de quel sexe êtes-vous ?* (pp. 89-98). Presses Universitaires de Nancy.
- Le Poutre D. (1997). *Cœur de banlieue, Codes, rites et langages*. Paris : Odile Jacob.
- Mathieu N.-C. (1985). *Quand céder n'est pas consentir*, in *L'arrondissement des femmes. Essai en anthropologie des sexes*. (pp.169-238). Paris : Ed. de l'EHESS.
- Mathieu N.-C. (1991). Identité sexuelle, sexuée, de sexe ? Trois modes de conceptualisation de la relation entre sexe et genre, in *L'Anatomie politique. Catégorisations et idéologies du sexe*. (pp. 227-266). Ed. Côté-femmes.

- Mathieu N.C. (1999). Bourdieu ou le pouvoir auto-hypnotique de la domination masculine, in *Les Temps Modernes*, n° 604, pp. 186-324.
- Mauger G. (2006). « Sur la violence symbolique », in Müller H.-P et Sintomer Y., *Pierre Bourdieu, théorie et pratique*. (pp; 84-100). Paris: Ed. La Découverte.
- Mosconi N. (1998). Réussite scolaire des filles et des garçons et socialisation différentielle des sexes à l'école, in *Recherches Féministes*, 11 (1), 7-17.
- Mosconi N. (2000). La société, l'école et la division sociosexuée des savoirs, in Vouillot (dir.). *Filles et garçons à l'école : une égalité à construire*, Paris: NDP, Col. Autrement.
- Mosconi N. (2010). Filles/garçons. Education à l'égalité ou transmission de stéréotypes sexistes? *l'école et la ville*, 4, 1-12.
- Olivier De Sardan J.-P. (1995). La politique de terrain. Sur la production des données en anthropologie, *Enquête*, 1, 1^{er} semestre 1995, 71-109.
- Peneff J. (1995). Mesure et contrôle des observations dans le travail de terrain. L'exemple des professions de service, in *Sociétés contemporaines*, 21, 119-138.
- Regina C. (2011). *La violence des femmes*, Paris: Max Milo.
- Rubi S. (2003). Les comportements déviants des adolescentes des quartiers populaires: « être crapuleuse pourquoi et comment ? », in *Travail, Genre et Société*, Paris: L'Harmattan, 9, 39-70.
- Rubi S. (2005). *Les « crapuleuses », Ces adolescentes déviantes*, Paris: PUF.
- Rollin Z. (2012). Genre et sexualité dans le rapport pédagogique: ethnographie d'un lycée « de banlieue », in *Genre, sexualité & société* [En ligne], 7 | Printemps 2012, mis en ligne le 1^{er} juin 2012, Consulté le 11 novembre 2012. URL: <http://gss.revues.org/index2350.html>; DOI: 10.4000/gss.2350
- Vitaro F, Gagnon C. (2000). *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents. Tome I – Les problèmes internalisés*. Sainte Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Vitaro F, Gagnon C. (2000). *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents. Tome II – Les problèmes externalisés*. Sainte Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Woods P. (1990). *L'ethnographie de l'école*, Paris: Ed. Armand Colin.
- Zaidman C. (2007). Ecole, mixité, politiques de la différence des sexes, in *Cahiers du CEDREF*, 15, 305 - 325.

Résumés des articles

Maela Paul

Passage à l'écriture et Ecriture du passage. Accompagner le changement au travers d'un dispositif d'écriture

Cette contribution explore le caractère d'épreuve lié au passage entre dire et écrire son expérience dans la démarche de validation des acquis. Après avoir annoncé les tensions inhérentes au dispositif et défini le caractère d'épreuve qui lui est lié, la réflexion est consacrée au déchiffrement des lieux et de la nature des épreuves. Elle suscite un questionnement à l'égard de ceux qui accompagnent les candidats dans cette démarche : comment cheminer avec celui qui « entre en écriture » ? Elle évoque ainsi les enjeux d'un changement de posture tant pour le formateur que pour le candidat.

Mots-clés : accompagnement, écrire, expérience, épreuve, validation des acquis de l'expérience

This involvement explores the nature of a test by the transition between saying and writing experience in the approach of validation of learning through experience. After having announced the inherent tensions in the system and having defined the nature of a test to which it is linked, the thought is devoted to deciphering of places and the nature of hardship. It raises a question with respect to those who provide support to the candidates in this process : how to walk with one who “comes into writing” ? It evokes (and challenges) the issues of a change in posture for both the trainer and the candidate.

Keywords : coaching, contact, experience, test, validation of learning through experience

Michèle Saint-Jean, Sofia Isus Barado, Georgina Paris Manas, Armelle Mace

La recherche-intervention comme accompagnement du changement : le cas d'une formation de formateurs.

L'objet de cet article est de rendre compte d'une recherche initiée dans le cadre d'un Projet Européen comprenant sept actions et dont l'intention générale est l'innovation et la coopération universitaire France/Espagne. Cet article s'inscrit dans l'action relative à la professionnalisation et au développement de la formation professionnelle en Espagne. Notre intention est de présenter la démarche

de recherche qui a accompagné l'élaboration d'un référentiel pour la conception d'une Formation de Formateurs, formation qui a été mise en place sous la forme d'un Diplôme Universitaire dans un premier temps. Cette démarche a été largement interrogée pour tenter de répondre à la question : comment travailler avec des professionnels dans un objectif de production scientifique et praxéologique ?

Mots-clés : recherche-intervention, référentiel de compétences, professionnalisation, accompagnement, changement

The aim of this article is to report on a research project initiated as part of a European Project comprised of seven actions, and whose general intention is to foster academic innovation and cooperation in favour of cross-border employment between France and Spain. The research presented in this article is part of the action devoted to professionalizing and the development of lifelong training in Spain. The objective of our intervention-research project was to accompany the design of a Training of Trainers project. The plan is to explore research approach who contributed the process of elaboration of competency framework for the design of trainers's training project and part of the results. This approach was widely questioned to try a answer the question : how to work with professionals in an objective of scientific and pragmatic production ?

Keywords : intervention-research, competency framework, professionalizing, accompaniment, change

Odile Thuilier, Bruno Goloubieff, Michel Vial

Rapport au savoir et place de l'accompagnement en formation : le cahier des charges, un outil facilitateur ?

Changer en formation est un contrat tacite trop souvent ambiguë. Communiquer aux stagiaires sa conception de la formation n'est pas chose aisée. Cela prend du temps ; or le temps est compté. « Accompagner le changement » induit de questionner les pratiques dites d'accompagnement et les objets de la formation qui participent au développement de nouveaux rapports au savoir.

La relation éducative est une dialectique entre guidage et accompagnement, et c'est ainsi qu'elle est une pratique d'étayage. Sauf qu'en formation l'accompagnement est diversement opérationnalisé par des modalités de suivi pédagogique, de contrôles continus focalisés sur la conformité des savoirs à acquérir. Ce qui fait du contrôle l'essentiel de ce qui caractérise la formation. Quelle autre modalité pédagogique pourrait rendre compte de l'évolution des apprentissages ?

Les références à une pratique d'accompagnement semblent actuellement se multiplier comme pour signaler une attention particulière accordée au formé, voire une posture particulière des formateurs minorant l'image fantasmée du contrôle qui serait lui, coercitif. Survaloriser la notion polysémique de

l'accompagnement sème la confusion et peut dénaturer la pratique de formation en faisant croire au formé que l'acquisition des savoirs y est secondaire, au profit d'un cheminement personnel hors contrôle, au gré de ses inclinations. L'accompagnement peut alors être confondu avec un « laisser-aller », un espace de liberté sans cadre ni marge, ou une individualisation qui dessert la formation dans sa double dimension de processus et « d'effort méthodologique ».

Pourtant, si la formation donne une place structurelle spécifique aux savoirs, contrôler l'acquisition pour instruire peut aller de pair avec accompagner la maturation, l'appropriation des savoirs. Ce qui peut être possible à condition que le formateur fasse la différence entre une formation instrumentale, une formation opérationnelle et une formation épistémologique : trois catégories qui peuvent lui permettre de s'orienter. L'hypothèse de travail construite ici, et proposée à discussion, est que dans une formation épistémologique, travailler *le rapport au savoir* des stagiaires pendant la formation ouvre des perspectives pour faire une place visible et conséquente à l'accompagnement professionnel et pédagogique ; à condition de ne pas leurrer les formés : le contrôle reste in fine ce qui détermine la validation de la formation. L'outil « cahier des charges de la formation » devenant alors indispensable, comme l'un des médiateurs de développement et de transfert de compétences. Il sera alors rendu compte du contenu et de l'usage de cet outil, tel qu'il a été mis au point sur une période d'expérimentation de cinq ans, dans les cursus de master.

Mots-clés : évaluation située, cahier des charges de la formation, rapport au savoir, formation épistémologique, accompagnement

To change in formation is a tacit contract too often ambiguous. To communicate to the trainees its conception of the formation is not easy thing. It sets of time yet the time is counted. « Accompany the change » inferred to question the said practices of educational accompaniment and the objects of the formation which participate in the development of news report in the knowledge. The educational relation is a dialectic between guide and accompaniment, and so it is a practice of propping up. Except that in formation the accompaniment is variously opérationnalisé by methods of educational follow-up, continuous assessments focused on the conformity of the knowledges to be acquired. What makes of the control the main part of what characterizes the formation. What other educational modality could report the evolution of the learnings ?

The references to a practice of accompaniment seem at present to multiply as to indicate a particular attention granted to the formed, even a particular posture of the trainers underestimating the image fantasized over the control which would be him, coercive.

Survvaloriser the polysemous notion of the accompaniment sows confusion and can denature the practice of formation while making accept formed that the acquisition of the knowledge is secondary there, in the profit of a personal advance except control, with the liking of its inclinations.

However, if the formation gives a structural place specific to the knowledge, to control acquisition to inform can go hand in hand with accompanying maturation, the appropriation of the knowledge. What can be possible provided that the trainer makes the difference between an instrumental formation, an operational formation and an epistemological formation : three categories which can allow him to be directed. The working hypothesis built here and proposed with discussion, is that in an epistemological formation, to work the report with the savoirdes training during the formation opens prospects to make room visible and consequent with the professional and teaching accompaniment.

The tool "specifications of the formation" becoming essential then, like one of the mediators of development and transfer of competence. He will then be given an account of the contents and the use of this tool, such as he was developed over one period of five years experimentation, in the courses of master degree.

Key words: *located evaluation, specifications of formation, report in the knowledge, epistemological development, accompaniment*

Arnaud Dehon, Antoine Derobertmeasure, Marc Demeuse

Appréhender l'identité professionnelle : démarches méthodologiques et implications épistémologiques

Construction d'un cadre de lecture et application dans un contexte de formation initiale d'enseignants

La formation initiale des enseignants vise à doter la société de professionnels de l'éducation assumant une mission d'enseignement et de développement de compétences auprès d'apprenants. Du point de vue de la recherche, ce domaine constitue un terrain privilégié d'investigation scientifique, la formation initiale d'enseignants étant située au carrefour de plusieurs disciplines dites de sciences humaines et sociales. Comme dans toute science, les méthodes et l'instrumentation nécessaires à ces recherches peuvent s'appuyer sur différentes postures épistémologiques, ce qui peut avoir comme conséquences de fournir des résultats différents et parfois difficilement comparables. Dans le cadre plus spécifique de l'étude de l'identité professionnelle, les démarches méthodologiques visant à appréhender cette notion peuvent, dans une même logique, conduire à des résultats et des exploitations diverses selon les courants théoriques dont elles s'inspirent ou encore selon les techniques employées. Afin d'identifier et de préciser ces méthodes et l'instrumentation, est proposé un cadre de lecture et un modèle permettant de mieux caractériser les démarches d'appréhension de l'identité professionnelle en termes d'épistémologie. Ce cadre de lecture est illustré à travers l'usage de quatre outils d'analyse de l'identité professionnelle.

Mots-clés : démarche méthodologique, épistémologie, formation initiale d'enseignants, identité professionnelle

The aim of initial teacher training is the development of a professional teacher able to fulfill educational missions and take on learning responsibilities for the

learners. Initial teacher training constitutes an interesting field of investigation as it is situated at the crossing of many disciplines of human and social sciences disciplines. One of the problems observed concerns the implications of the methods and instrumentations related to epistemological postures and their consequences. This article focuses on the development of a professional identity and the difficulties to compare different methods. The authors propose a theoretical model to better characterize the process of professional identity analyzes, in terms of epistemology. This model is illustrated by the presentation of four methods and instruments.

Key words : methodology, epistemology, initial teacher training, professional identity

Nadia Péoc'h

Représentations sociales de la douleur : La mise en perspective praxéologique des pratiques d'accompagnement et d'éducation à la santé

Dans la trajectoire de la maladie, la douleur occupe une place centrale au sein de l'interaction thérapeutique soignants/soignés. Le cadre théorique des représentations sociales permet d'étudier les systèmes de régulation symbolique liés à un objet en fonction des insertions sociales des individus. 244 patients hospitalisés au sein des hôpitaux de Toulouse ont complété un questionnaire utilisant le protocole du « récit de vie narratif » (Le Grand, 1989). L'objet « douleur » étant entrevu sous l'angle de la conscience et du vécu du patient dans une perspective d'analyse phénoménologique. La polysémie des constructions cognitives de la douleur : d'une douleur légitimée « *la normalité souffrante* » à une douleur fardeau « *l'appel au lien* » interroge la relation thérapeutique dans son histoire traditionnelle.

Mots-clés : douleur, personnes soignées, représentation sociale, éducation à la santé, alliance thérapeutique

*During illness course, pain has a huge place within therapeutic interaction between health professionals and patients. The theory of social representation allows studying the symbolical systems of regulation linked to an object, thanks to the individuals' social representations. 244 patients hospitalized within the Hospitals of Toulouse have completed a questionnaire using the protocol of the « narrative story of life » (Le Grand, 1989). The object « pain » will be suspected under the angle of the consciousness and the lived of the patient entered into a phenomenological analysis perspective. We can also speak of polysemy of cognitive constructions of pain : from a legitimate pain « *suffering normality* » to a burden pain « *calling link* » we can wonder about the therapeutic relationship in its traditional history.*

Key words : pain, patient, social representation, health education, therapeutic alliance

Cristina Torrelles, Jordi Coiduras, Xavier Carrera, Sofia Isus

Du changement dans l'évaluation du travail d'équipe : validation de l'outil RUTE

Les changements dans la structure et dans les processus des organisations de la société moderne ont généré un fort impact sur la nouvelle façon de travailler. C'est pour cette raison que dans le marché du travail, l'une des compétences transversales, la plus émergente actuellement, est celle du travail d'équipe. Cet article fournit un cadre théorique et une structure permettant de rassembler des résultats pour réaliser la validation interne de l'outil d'évaluation de la compétence du travail en équipe, appelé RUTE (RUBrique de Travail en Équipe) au travers de l'évaluation de juges experts. Ce processus permet d'être en mesure de proposer une première version de la rubrique de la compétence de Travail en Équipe.

Mots-clés : validation interne, outil d'évaluation, compétence du travail en équipe, juges experts, rubrique

Over the last years the change in structure and processes of organizations of modern society has generated a great impact on the new way of working. For this reason one of the competence transversal most currently emerging in the labor market is the competence of teamwork. This paper provide a theoretical framework and a structure in order to collect evidence that will allow us to validate the assessment tool of the teamwork's competence in Spanish, called RUTE (RUBric of "Trabajo en Equipo"). The internal validity is done by experts. This process allows you to be able to propose a first version of the rubric of the Teamwork's competence.

Key words : internal Validity, tool assessment, teamwork competence, Rubric, group experts

Nathalie Lafranchise, Louise Lafortune, Nadia Rousseau

Accompagner le changement vers la prise en compte des émotions chez des personnes enseignantes en contexte d'insertion professionnelle

Les débuts dans la profession enseignante constituent une période exigeante sur le plan émotionnel. Il importe alors de prendre en compte les émotions en vue d'intervenir auprès des élèves d'une manière qui soit adéquate. Au cours de l'année scolaire 2006-2007, onze personnes enseignantes en insertion professionnelle et en contexte d'accompagnement socioconstructiviste ont accepté de participer à une recherche. Les résultats indiquent certaines difficultés relatives à la prise en compte des émotions, mais aussi des pistes d'accompagnement facilitant le développement de capacités, d'habiletés, d'attitudes, de croyances et connaissances qui favorisent la prise en compte des émotions chez des personnes enseignantes, en contexte d'insertion professionnelle.

Mots-clés : émotion, accompagnement, socioconstructivisme, changement, enseignants

The beginnings in the teaching profession is a demanding period on an emotional level. It is therefore important to take into account the emotions to work with students in a way that is adequate. During the 2006-2007 school year, eleven teachers in vocational integration and in an accompanying social constructivist context accepted to participate in research. The results show that taking into account the emotions can be difficult for some teachers. They also indicate some interesting accompaniment strategies facilitating the development of abilities, skills, attitudes, beliefs and knowledge that can support the taking into account the emotions.

Key words : emotion, accompagnement, socioconstructivisme, change, teachers

VARIA

Gilles Pinte

Les jurys de VAE face aux candidats : quelles lectures de l'expérience ?

Regard ethnographique

La Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) représente une quatrième voie de certification, après la formation initiale, continue et celle en alternance, qui permet d'obtenir la totalité d'un titre, d'un diplôme ou d'une certification professionnelle. Parfois qualifiée de révolution culturelle à sa mise en place il y a dix ans, le dispositif cherche un second souffle. Les pouvoirs publics ont la volonté d'augmenter le volume de candidatures à la VAE et le nombre de diplômes et de titres accessibles par cette voie de certification. D'un autre côté, nombre de candidats assimilent le processus à un parcours du combattant. Si les études et recherches commencent à bien identifier les enjeux, les motivations ou les freins pour les candidats à entamer une démarche de VAE, peu de travaux portent sur le fonctionnement des jurys. Pourtant, pour les membres de jury, la VAE ne semble pas être un allant-de-soi. Les jurys ne sont pas homogènes ni dans leur constitution, ni dans leur approche par rapport à l'esprit de la VAE. A partir d'entretiens réalisés auprès de membres de jurys, il semble intéressant d'identifier les points qui paraissent importants pour ces acteurs de la VAE dans leur lecture de l'expérience des adultes qu'ils ont en face d'eux lors des jurys.

Mots-clés : VAE, jury, évaluation, ethnographie

The 2002 implementation of the French VAE (validation of acquired experience) is now leaving room to review the system with some distance. As for the public powers, they would like to increase the volume of candidates for the VAE and the number of diplomas and titles obtained through this method of certification. Although studies and research works have started identifying the

issues, as well as the motivations or the hindrances for the candidates to follow through with the VAE, little work has been done on how the juries actually function. Moreover, for the jury member, the VAE is not that clear cut. The juries are neither homogeneous in their constitution, nor in their approach to the spirit of the VAE. Using interviews with jury members, it is interesting to identify the points that seem important for the jury members in their understanding of the experience of the adults they have across from them in the interviews.

Keywords : APEL, adult education, ethnography, jury

Véronique Poutrain

Violence et genre à l'école.

Ethnographie des faits de violence dans un collège de province.

L'objectif de cet article est de décrypter la violence genrée à l'école. Il s'agit de tenter de saisir autant les faits de violence graves, qui font l'objet d'un traitement disciplinaire, que la violence diffuse, mais bien réelle, qui ponctue la vie d'un établissement. Cet article se base sur une enquête de type ethnographique participante dans un collège de province classé en zone d'éducation prioritaire alors que j'occupais un poste de CPE (conseillère principale d'éducation) durant deux années consécutives (de 2008 à 2010). La quantification des faits de violence en fonction du sexe fait apparaître une asymétrie sexuée ; l'analyse de données qualitatives permet, quant à elle, d'appréhender une violence parfois plus insidieuse et implicite.

Mots-clés : violence, genre, collège, ethnologie.

The aim of this article is to unravel violence triggered in schools. It aims at apprehending not only serious acts of violence that are addressed in disciplinary measures, but also the reality of implicit violence which punctuates life in schools.

This article is based on a participant ethnographic study conducted in a secondary school from an educational priority education zone in which I have held the position of Educational Counselor from 2008 to 2010. While the quantification of violence facts according to gender shows a gender asymmetry, the qualitative data analysis reveals that violence is sometimes insidious and implicit.

Keywords : violence, gender, secondary school, ethnology

Index des auteurs

CORDURAS Jordi

Docteur en psychopédagogie, professeur agrégé et membre de l'Équipe de Recherche émergente COMPETECS de l'Université de Lleida, Espagne.
coiduras@pip.udl.cat

CARRERA Xavier

Professeur titulaire en psychopédagogie et membre de l'Équipe de Recherche émergente COMPETECS de l'Université de Lleida, Espagne.
carrera@pip.udl.cat

DEHON Arnaud

Assistant à l'Institut d'administration scolaire, Cellule Facultaire de Pédagogie Universitaire, Université de Mons, Belgique.
Arnaud.DEHON@umons.ac.be

DEMEUSE Marc

Professeur à l'Institut d'administration scolaire, Cellule Facultaire de Pédagogie Universitaire, Université de Mons, Belgique.
marc.demeuse@umons.ac.be

DEROBERTMASURE Antoine

Premier assistant à l'Institut d'administration scolaire, Cellule Facultaire de Pédagogie Universitaire, Université de Mons, Belgique.
antoine.derobertmeasure@umons.ac.be

GOLOUBIEFF Bruno

Docteur, associé à l'unité de recherche EA 4671 ADEF (Apprentissage - didactique évaluation), Aix - Marseille Université ; ENS de Lyon, IFE ; 13248, Marseille, France.
goloubieff.bruno@neuf.fr

ISUS BARADO Sofia

Professeure titulaire en psychopédagogie et chercheure principale de l'Équipe de Recherche émergente COMPETECS de l'Université de Lleida, Espagne.
sisus@pip.udl.cat

LAFORTUNE Louise

Professeure associée à l'Université du Québec à Trois-Rivières, Canada.

Louise.Lafortune@uqtr.ca

LAFRANCHISE Nathalie

Professeure à l'Université du Québec à Montréal, Canada.

lafranchise.nathalie@uqam.ca

MACÉ Armelle

Conseillère pédagogique, Hanoï, Taiwan, Agence Universitaire de la Francophonie.

PARIS MANAS Georgina

Doctorante en psychologie et pédagogie, Universitat de Lleida, Departament de Psicologia i Pedagogia.

paris@pip.udl.cat

PAUL Maela

Docteure en Sciences de l'Education, praticienne-chercheure, formatrice des professionnels de l'accompagnement, membre associé du CREN (Université de Nantes)

maela.paul@orange.fr

PÉOC'H Nadia

Docteure en Sciences de l'Education, praticienne-chercheure, formatrice des professionnels de l'accompagnement, membre associé du CREN de l'Université de Nantes, France.

peoch.n@chu-toulouse.fr

ROUSSEAU Nadia

Professeure à l'Université du Québec à Trois-Rivières, Canada.

Nadia.Rousseau@uqtr.ca

SAINT-JEAN Michèle

Maître de Conférences, membre de l'UMR EFTS, Université Toulouse II, France.

stjean@univ-tlse2.fr

TORRELLES Cristina

Docteure en psychopédagogie, professeure associée à l'Université de Lleida et membre de l'Équipe de Recherche émergente COMPETECS de l'Université de Lleida, Espagne.

ctorrelles@pip.udl.cat

THUILIER Odile

Maître de conférences, membre de l'unité de recherche EA 4671 ADEF (Apprentissage – didactique évaluation), Aix - Marseille Université; ENS de Lyon, IFE; 13248, Marseille, France.

odile.thuilier@univ-amu.fr

VIAL Michel

Professeur des universités, membre de l'unité de recherche EA 4671 ADEF (Apprentissage - didactique évaluation), Aix - Marseille Université; ENS de Lyon, IFE; 13248, Marseille, France.

michel.vial@univ-amu.fr

Auteurs des varia :**PINTE Gilles**

Maître de conférences en sciences de l'éducation à Institut de Recherche sur les Entreprises et les Administrations (IREA) de l'Université de Bretagne Sud, France.

gilles.pinte@univ-ubs.fr

POUTRAIN Véronique

ATER en Sciences de l'éducation à l'Université de Nice et chercheuse associée au laboratoire GeFem de l'UMR Telemme, MMSH Aix-en-Provence, France.

veroniquepoutrain@yahoo.fr

Numéros parus

- N° 1: Des enfants, des livres et des mots
Coordination : Jacques Fijalkow
- N° 2: L'aide à la décision politique dans les organisations locales
Coordination : Jean Ferrasse
- N° 3: Approches systémiques et recherches en Sciences de l'Education
Coordination : Claude Clanet
- N° 4: Représentations et engagements : des repères pour l'action
Coordination : Michel Bataille
- N° 5: Les pratiques enseignantes : contributions plurielles
Coordination : Marc Bru et Jean-Jacques Maurice
- N° 6: Evaluation et valorisation institutionnelles
Coordination : Michel Lecoïnte et Angeline Aubert-Lotarski
- N° 7: Le préscolaire en question : Questions sur les pratiques
Coordination : Marie-Pierre Trinquier et Marie-Thérèse Zerbato-Poudou
- N° 8: Didactique des disciplines scientifiques et technologiques : concepts et méthodes
Coordination : André Terrisse
- N° 9: L'orthographe, une construction cognitive et sociale
Coordination : Jacques Fijalkow
- N° 10: De l'efficacité des pratiques enseignantes ?
Coordination : Frédéric Tupin
- N° 11: Les formateurs : dynamiques identitaires et engagements professionnels
Coordination : Patrice Bouyssières
- N° 12: Formation ouverte et à distance : actualités de la recherche
Coordination : Séraphin Alava
- N° 13: Évaluations et cultures
Coordination : Michel Lecoïnte
- N° 14: Méthodes d'analyse des pratiques enseignantes
Coordination : Yves Lenoir
- N° 15: La littérature de jeunesse à l'école
Coordination : Laurence Pasa
- N° 16: La formation syndicale à l'université
Coordination : Daniel Guy
- N° 17: Travail social et formation : voies pour la professionnalisation
Coordination : Michel Lac et Christine Mias
- N° 18: L'évaluation-conseil en éducation et formation
Coordination : Véronique Bedin et Anne Jorro
- N° 19: Les pratiques d'enseignement-apprentissage : état des lieux
Coordination : Joël Clanet
- N° 20: Analyse de situations didactiques : perspectives comparatistes
Coordination : Chantal Amade-Escot et Patrice Venturini

- N° 21: Didactique : approche vygotskienne
Coordination : Serge Ragano
- N° 22: Perspectives de recherches en évaluation
Coordination : Anne Jorro
- N° 23: Pensée sociale, pensée professionnelle
Coordination : Pierre Ratinaud et Alain Piaser
- N° 24: Regards croisés sur la professionnalisation et ses objets
Coordination : Richard Wittorski
- N° 25: Evaluation et curriculum
Coordination : Jean-François Marcel
- N° 26: L'hétérogénéité : maîtres et élèves
Coordination : Laurent Talbot
- N° 27: Séisme éducatif au Japon
Coordination : Christian Galan et Claude Lévi-Alvarès
- N° 28: L'éducation non formelle
Coordination : Véronique Bordes
- N° 29: Les sciences et les crises contemporaines
Coordination : Jean Simonneaux et Bernard Calmettes
- N° 30: Le travail en évolution
Coordination : Sabrina Labbé et Patricia Champy-Remoussenard

Numéro à venir

Les langues étrangères à la fac : questions – réponses
Gail Taillefer

Climat scolaire et pratiques numériques des jeunes
Catherine Blaya

A renvoyer à

Presses Universitaires du Mirail
 Université de Toulouse-Le Mirail,
 5 allées Antonio Machado 31058 Toulouse cedex 9 - France
 Tél.: 33 (0) 5 61 50 38 10/Fax : 33 (0) 5 61 50 38 00
 E-mail : pum@univ-tlse2.fr

Abonnement

Pour 2 numéros annuels

☐ 1999 (N° 1 & 2)		27,44 €
☐ 2002 (N° 7 & 8)	☐ 2003 (N° 9 & 10)	Institution : 37 €
☐ 2004 (N° 11 & 12)	☐ 2005 (N° 13 & 14)	Particulier : 31 €
☐ 2006 (N° 15 & 16)	☐ 2007 (N° 17 & 18)	Institution : 41 €
		Particulier : 34 €
☐ 2008 (N° 19 & 20)	☐ 2009 (N° 21 & 22)	Institution française : 49 €
☐ 2010 (N° 23 & 24)	☐ 2011 (N° 25 & 26)	Institution étrangère : 53 €
☐ 2012 (N° 27 & 28)	☐ 2013 (N° 29 & 30)	Particulier : 37 €
☐ 2014 (N° 31 & 32)		

Ventes au numéro :

Frais de port : 3,80 € France métropolitaine/5,80 € U.E./8,80 € hors U.E.

Numéros	☐ N° 1, 2, 4, 5	15,24 €
disponibles :	☐ N° 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14	18 €
	☐ N° 15, 16, 17, 18	20 €
	☐ N° 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31	21 €

Mode de règlement

Le paiement par carte bancaire est exclusivement réservé aux achats en ligne :
<http://w3.pum.univ-tlse2.fr/>

- ☐ Chèque : à libeller à l'ordre du Régisseur des PUM
- ☐ Virement : Trésorerie Générale de la Haute-Garonne
 10071 31000 00001001543 22
- ☐ Sur facture (Institutions seulement)

Adresse du destinataire

Institution : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Adresse complète : _____

Code Postal _____ Commune _____

Pays _____ Téléphone _____

E-mail _____

- ☐ Adresse de relance ou de facturation (si différente) à indiquer sur feuille libre



ISSN : 0755-9593
ISBN : 978-2-918337-17-1

Les Sciences de l'éducation

• Pour l'Ère nouvelle

vol. 46, n° 4, 2013

Les rapports entre professionnalisation, évaluation et reconnaissance professionnelle

Anne JORRO et Richard WITTORSKI

Introduction

Anne JORRO et Richard WITTORSKI

De la professionnalisation à la reconnaissance professionnelle

Souad DENOUX et Jérôme ENEAU

La démarche qualité des organismes de formation :
de la professionnalisation des acteurs à la reconnaissance des organisations ?

Vanessa RÉMERY

Approche interactionnelle des processus de développement professionnel
en accompagnement à la Validation des Acquis de l'Expérience

Catherine TOURETTE-TURGIS et Joris THIEVENAZ

La reconnaissance du « travail » des malades :
un enjeu pour le champ de l'éducation et de la formation

Véronique BORDES

Les enjeux de la professionnalisation des Gardiens de la Paix

Notes de lecture

Nous avons reçu

Abonnement (4 numéros par an) :

Institutions : 60 € – Individuels : 40 € – Étudiants (sur présentation de la carte) : 30 €

Vente au numéro : 14 €

Accompagnez votre commande de votre règlement par chèque libellé à l'ordre de l'ADRESE
ou d'un bon de commande

CERSE – Service abonnements – Université de Caen – CS 14032 – 14032 Caen cedex

Tél. : 02 31 56 61 96 Fax : 02 31 56 54 58

e-mail : sciences-education@unicaen.fr Web : www.unicaen.fr/recherche/mrsh/cerse