

La recherche collaborative, une situation de développement potentiel au service de la pratique et de l'activité à l'interface de la recherche et de la formation

Cette communication, (à la croisée de recherches menées dans le cadre d'une thèse de doctorat sur l'accompagnement à l'écriture sur sa pratique professionnelle et de celles élaborées autour de la mise en œuvre d'une nouvelle forme d'intervention en établissement dans la formation continue des enseignants ou des travailleurs médicaux-sociaux), se propose d'approfondir certaines pistes, issues de ma propre pratique de formatrice et de chercheuse et de la psychologie historico-culturelle de Lev Vygotski et de Jérôme Bruner, des concepts et méthodologies associées à la clinique de l'activité d'Yves Clot et de la notion de « praticien réflexif » de Donald Schön et basée sur l'utilisation d'outils d'analyse réflexive de pratique (ARP). Comment se pose alors, spécifiquement, pour moi, en tant que formatrice, la question des enjeux, des modalités et des pratiques d'accompagnement à la professionnalisation en établissement et au développement des organisations ? Comment l'utilisation d'outils, dispositifs et techniques de l'analyse réflexive des pratiques professionnelles (ARP) permet-elle d'initier une véritable communauté de recherche collaborative ? Car les outils de l'analyse de pratique présentent la particularité d'être à la fois des objets techniques et des ressources au service du formateur et du groupe des formés par le fait que des acteurs divers cherchent et construisent ensemble des connaissances et que la séparation connaissance/action/formation est ainsi réinterrogée.

Quels sont les processus qui permettent de développer le pouvoir d'agir des personnes qui décident de s'engager dans une RAC ? La question est particulièrement vive à un moment où les évolutions du travail social ou de l'éducation et de l'enseignement peuvent donner à beaucoup un sentiment d'impuissance devant ce qu'ils ressentent comme une dégradation des conditions leur permettant de bien faire leur travail. Sentiment d'impuissance et besoin d'anticipation et de conceptualisation qui peut inciter à s'engager dans une recherche collaborative pour évoluer, pour bouger, pour reprendre prise sur leur vie. En effet, ces métiers de l'humain se transforment tant au niveau des activités quotidiennes et de leurs savoirs professionnels qu'au niveau de leur culture et de leur identité même.

Pour moi en effet « le travail sur les savoirs est indissociable d'une intervention dans l'action ou doit être interrogé dans ce sens ». Cet article vise à montrer que la recherche collaborative non seulement fait « évoluer la problématique de la construction des savoirs, pour eux-mêmes ou en lien avec le développement d'actions de terrain, de formation » et de la recherche et par ce fait, réinterroge « la séparation connaissance/action/formation », mais aussi qu'elle permet aux différents acteurs de construire ensemble des connaissances et est facteur de

développement personnel et professionnel.

Ainsi la recherche collaborative ne traduirait-elle pas en effet une dynamique et des processus d'émancipation, où toute personne est pensée en tant que sujet ou auteur potentiel par un continuum et une transformation des uns et des autres dans ce qui se joue avec des répercussions sur les acteurs engagés, en termes d'enjeux, d'impacts de professionnalisation croisée et de production de connaissances ?

Tous les professionnels de la formation se réclament aujourd'hui de logiques de soutien et de mobilisation, d'établissement d'une relation de confiance, d'appui à la réflexion, d'accompagnement etc. Pourtant avec le recul de mes vingt dernières années en tant que formatrice, je repère une vraie ligne de partage dans le travail des formateurs en établissement : d'un côté se rencontre une visée interprétative, plutôt tournée vers le sujet et son histoire et vers les modes d'appropriation et de circulation des savoirs s'appuyant sur la réflexivité et les interactions humaines ; de l'autre, apparaît une visée plus managériale, tournée vers l'efficacité et s'appuyant sur l'expertise technique et le diagnostic de compétences.

Nous nous intéressons dans ce colloque « aux pratiques collaboratives qui cherchent à produire de la connaissance pour soutenir l'action et la formation et qui créent des passerelles entre la recherche et des praticiens, tant les mondes sont séparés dans leurs pratiques, leurs représentations, leurs vocabulaires, leurs enjeux, leurs objectifs et leurs temporalités ». Ainsi comment la recherche collaborative pourrait-elle traduire, d'une part, « l'effacement de certaines expertises dans les institutions ou leur externalisation » et d'autre part, une dynamique et des processus d'émancipation, où toute personne est pensée en tant que sujet ou auteur potentiel ? Comment pourrait-elle effacer des différences ou des lignes de frontières entre les acteurs dans la production de savoirs, mais produire « un *continuum* et une transformation des uns et des autres dans ce qui se joue ». Cela a des répercussions sur les acteurs engagés, en termes d'enjeux, d'impacts de professionnalisation croisée, de renforcement identitaire et de production de connaissances.

Dans cet article j'ai choisi de vous présenter des pistes de travail en communauté de recherche collaborative qui sont l'aboutissement :

1. d'une démarche réflexive sur mes propres pratiques professionnelles de formatrice en formation initiale et continue à l'IUFM de Bourgogne depuis 20 ans, mais aussi au CUCDB, centre associé à l'Université catholique de Lyon et à A.I.R, association, information, recherche, organisme de formation médico-sociale.
2. d'un retour sur mes parcours à l'accompagnement méthodologique à l'écriture du livret II de la Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) et l'accompagnement à l'écriture des projets innovants dans l'éducation nationale.

La démarche s'ancre dans une forme de recherche à partir des pratiques développées dans une perspective ethnographique avec une double filiation en clinique et en analyse de l'activité, s'appuyant sur des objectifs de formation visant le développement personnel et professionnel des « formés » ; elle est marquée par les dimensions toujours imbriquées, publiques et privées du rapport au savoir de chacun des acteurs et réinterroge sans cesse mon propre rapport au savoir et ma pratique d'accompagnatrice.

- Dans une partie I nous montrerons par quelques exemples issus de la formation continue, comment les dispositifs de l'analyse réflexive de la pratique (ARP) sont des *outils-instruments* : outils techniques parce qu'il y a un protocole, des dispositifs, un cadre, un contexte et des supports; et instruments « subjectifs et psychologiques » (Vygotski) avec leurs composantes organisatrices de cette activité spécifique qu'est l'analyse de la pratique, au service de tous les acteurs (formateur et formés) pour chercher, comprendre, s'aider, se questionner, problématiser, apprendre, se développer et transformer ses processus de pensée, voire ses gestes professionnels.
- Dans une partie II, sera présentée une recherche collaborative dans le cadre de l'accompagnement d'adultes handicapés en ESAT à la VAE avec un focus sur les changements de posture et de pratiques que l'ARP a permis, pour ces candidats, pour leurs référents et pour moi-même. Il s'agit bien alors, dans cette démarche de recherche collaborative, d'une véritable situation en zone de développement potentiel qui entraîne chaque acteur dans un cheminement heuristique, aventure en soi et avec les autres, où chacun va puiser dans ses conceptions, ses valeurs, son histoire pour mieux comprendre ses gestes professionnels, son engagement dans l'activité et faire de ses buts un tremplin vers une remobilisation et une source de développement personnel et professionnel.

I – L'ARP au service de la recherche collaborative dans une démarche de professionnalisation

I.1. L'ARP, une compétence clé du chercheur-formateur- accompagnateur en formation continue en établissement :

- une posture d'extériorité par rapport aux situations de travail permettant de développer « un cadre pour que l'action puisse devenir ou redevenir un objet de recherche » (Clot, 2008) et différents dispositifs d'ARP.
- une posture et une démarche d'étayage pour aider les accompagnés à cheminer en zone de développement potentiel (ZDP) en mettant en place des *situations médiatisantes*.
- une posture de réflexivité pour décrire et analyser les situations rencontrées en lien avec les théories fondatrices de chacun des acteurs et les travaux issus de la recherche.

- Une démarche de co-construction et de création de savoirs, entre recherche et développement professionnel en se centrant plus sur les processus que sur les produits.

Dans de tels dispositifs d'analyse de la pratique, le formateur accompagne, ajuste, adapte son action aux besoins et aux attentes des praticiens en formation, en mobilisant les apports et méthodologies de la recherche dans une visée de développement professionnel sous-tendu par le concept de *pratique réfléchie*, repris de Schön (1983).

1.2. L'ARP, des outils-instruments au service des accompagnés en formation continue en établissement :

1.2.1. un outil-instrument : les métaphores

Commencer par lever les représentations des stagiaires grâce à un outil d'ARP, *les métaphores*, que j'ai plus ou moins «bricolé ou braconné» comme le dit Anne Jorro, fait se révéler, les conceptions sur l'évaluation ou sur les écrits par exemple, dans des images spontanées profondes, chargées d'émotion et difficiles à formuler par les auteurs, que des questions d'explicitation vont aider à mettre en mots ; idée développée par Lev Vygotski, selon laquelle le processus de conceptualisation, pour réellement advenir, mobilise émotions et imagination. (Vygotski L, 1997).

A l'issue de diverses situations d'analyse des pratiques où l'action a été explicitée, des mots ont été posés sur des gestes professionnels, des compétences ont été identifiées, des situations ont été décryptées dans un véritable travail de confiance et de collaboration, émergent des savoirs d'expérience, des hypothèses, des problématiques, des prises de conscience quant à la réussite ou à l'échec de telle ou telle pratique ; dans des temps *méta* (posture et analyse rétrospective) qui suivent, les échanges permettent l'appropriation de notions et concepts scientifiques que j'utilise intentionnellement pour renommer ce qui s'est dit précédemment. (cf. annexe 1)

Une dynamique et un processus heuristiques sont enclenchés, l'appropriation des concepts abordés sont opérationnalisés en contexte, des articles ou des ouvrages de références sur telle ou telle thématique sont demandés, pour en faire des comptes rendus, pour en débattre la fois prochaine, et pour construire ensemble des outils à tester en intersession...

1.3. BILAN :

Ces moments d'ARP sont l'occasion d'un véritable travail collaboratif horizontal et partenarial entre pairs, avec des prises de conscience à différents niveaux, (une extériorisation et une internalisation de la pensée selon la conception de Lev Vygotski. 1997), qui permettent une véritable appropriation d'idées nouvelles, à

même d'engendrer une transformation des pratiques, changements qui vont bien au-delà de ceux provoqués par des savoirs transmissifs ou prescriptifs ; ces observations m'amènent à penser que l'ARP entraîne la déstabilisation nécessaire à une véritable réflexion ou mise en cause des pratiques anciennes, et favorable, à une auto-socio-construction d'une nouvelle posture et de nouvelles pratiques. Ce travail collaboratif respectant et activant ce que je nomme *l'alliance* ou contrat de confiance (absence de jugement, écoute bienveillante, confidentialité, parole en je, autant de principes attachés à la mise en œuvre de l'ARP) permet le cheminement de la pensée de chacun et de tous, avec l'appropriation de nouveaux concepts, de nouvelles pratiques, en articulation avec les apports de la recherche scientifique. Marguerite Altet décrit ainsi l'activité de l'enseignant qui « devient un professionnel réfléchi capable d'analyser ses pratiques, de résoudre des problèmes, d'inventer des stratégies. La formation s'appuie sur les apports des professionnels et des chercheurs qui cherchent à articuler une approche de type action-savoir-problème » (Alter, 1994)

II – L'accompagnement en communauté de recherche collaborative

II.1. – L'accompagnement dans le cadre de la VAE :

II 1.1. Contexte :

Depuis deux ans, je suis missionnée par l'institution, en qualité d'accompagnatrice pour participer dans le cadre de la démarche de validation des acquis de l'expérience "VAE" à l'aide méthodologique de groupes de travailleurs adultes handicapés en ESAT pour les préparer à obtenir le certificat d'aptitude professionnelle correspondant à leur activité.

II .1.2. Finalités : le professionnel et le personnel :

- Pour l'institution, les finalités sont la professionnalisation et l'insertion professionnelle des candidates par la VAE

- Pour les candidats, l'enjeu est, tout à la fois, social et personnel ; il leur est possible de faire reconnaître ainsi, des acquis, de devenir visibles, dans une société qui a besoin de signes, d'obtenir une certification qui va donner à voir sa qualification et sa position sociale et de rentrer dans la normalité. C'est un processus de transformation des représentations et de l'identité culturelle d'une personne qui exige d'elle, à la fois, de mobiliser sa mémoire, et de repérer et d'analyser ce qui dans sa pratique, est la marque de compétences acquises (en liens avec le référentiel de certification), mais aussi d'être confrontée à l'acte d'écriture et à son rapport au savoir.

- Pour moi même, les enjeux sont complexes et multiformes, et ré interrogent mes propres rapports à l'écrit et ma posture d'accompagnement.

II.1.3. l'accompagnement entre étayage et médiation dans un processus de recherche collaborative :

- Comment l'accompagnement peut-il aider les candidats à mieux maîtriser et contrôler leurs phénomènes psychiques naturels nécessaires à la réalisation de la tâche du dispositif VAE (l'écriture du livret II), à l'aide de la recherche collaborative ? Si l'on considère, à la suite de Vygotski que le but de l'étayage est en fait, la propre activité du sujet, comme moyen d'autorégulation et d'autocontrôle, comment l'accompagnateur à la VAE va-t-il mettre en œuvre une véritable recherche collaborative pour améliorer les phénomènes psychiques des candidats,(comme la mémoire, l'attention volontaire, la créativité, la conceptualisation...), spontanément développés pour résoudre la tâche ? Quelles situations médiatisantes va-t-il mettre en place pour favoriser l'appropriation par les candidats de ces «signes culturels »que sont les différentes étapes de la VAE , afin que chacun puisse contrôler et maîtriser ses propres processus psychiques naturels et leur permettre d'élaborer, puis de formaliser, voire de théoriser leur expérience ?

- En quoi cette médiatisation de « signes culturels » proposés aux candidats soulève-t-il la question du rôle joué par le collectif et l'inter psychique sur l'intrapsychique (avec ses règles du métier, ses savoir-faire, ses obligations professionnelles) ? Précisément, quelles situations médiatisantes installer qui puissent induire un accompagnement de chacun par le collectif et qui suscitent au travers des possibilités de controverses professionnelles des processus de comparaison-confrontation et de mise en lien (internalisation-externalisation) entre les différentes façons de faire le même métier et l'expérience singulière propre à chacun ? Dans ces conditions, comment le collectif issu de la situation d'accompagnement peut-il devenir une ressource et permettre à l'expérience de s'élaborer, à la pensée d'advenir, au dialogue interne pour soi de surgir et aux candidats de mieux entrer dans un processus de développement ?

II .1.4. Bilan :

- C'est à partir de traces orales et écrites produites dans ces situations médiatisantes, que je rapporte les processus de l'activité psychique du candidat lorsqu'il utilise ces instruments pour stimuler sa mémoire, décrire son activité puis l'analyser, confronter son jugement, maîtriser et développer sa pensée en tant qu'individu et en tant que professionnel, et cela sur les gestes mêmes du métier.

- Ces processus psychiques se traduisent dans des positions d'énonciation qui évoluent d'un silence oppressant, à des balbutiements puis à des « on », et à des « je » en action, enfin à des « Je » identitaires professionnels et personnels en passant par des « nous » d'identité collective attachée au genre professionnel.
- Ils se laissent voir aussi au travers des différentes représentations de l'acte d'écrire données au travers « du jeu des métaphores ».

Conclusion:

Induire une démarche heuristique en formation :

Dans ces moments de communauté de recherche collaborative, comment éviter de morceler et de juxtaposer les interventions, afin de donner plus de cohérence à ces dispositifs de formation mais surtout permettre aux praticiens de se fixer une trajectoire dans un parcours qui fait sens ? Comment focaliser les adossements de la formation professionnelle au monde de la recherche, et faire que cette relation nouvelle couple une analyse intrinsèque (celle de l'auteur, du professionnel, sur soi, sa démarche, sa pratique, ses ressources, ses besoins) à une analyse extrinsèque (celle du chercheur autour des savoirs des références) pour un travail sur les dilemmes, les incidents critiques, les champs d'action et les gestes du métier afin que les compétences s'approfondissent dans la mobilisation « de façon intégrée des ressources internes et externes pour accomplir dans son activité un type de tâche déterminé dans une situation complexe et nouvelle » ? (Guy Le Boterf). Il paraît alors indispensable d'orienter la formation à la recherche des professionnels non pas pour les préparer à la conduite de recherches, mais plutôt à leur faciliter l'accès aux résultats et apports de la recherche dans une démarche critique et d'analyse ; une telle formation viserait comme le dit Philippe PERRENOUD(1993,1999) à développer, un processus heuristique, « une capacité à se poser des questions, à apprendre à partir de l'expérience, à innover, à observer, à ajuster progressivement » à comprendre les phénomènes et à tirer profit des savoirs scientifiques généraux pour en dégager des savoirs locaux, des savoirs d'action, ou initialiser des recherches actives autour des interrogations que posent le terrain plutôt que de produire des savoirs scientifiques nouveaux.

C'est cette démarche même, d'analyse et de problématisation qu'il est important d'initier par la recherche collaborative dans la formation professionnelle continue.

Cette recherche et ce type de travail collaboratif, qui articule savoirs théoriques et savoirs d'action à une méthodologie compréhensive réflexive et critique peut se développer lors d'ateliers d'analyse réflexive de la pratique où les praticiens élaborent et formalisent leur activité professionnelle à partir de processus

d'intériorisation ou d'internalisation de « signes culturels » que les différents participants leur adressent (Jérôme Bruner, Lev Vygotski).

Dans un processus de développement professionnel, le renforcement identitaire est appréhendé comme une forme d'activité où les règles du métier sont identifiées et analysées par le collectif de travail que constituent les praticiens en formation et leur accompagnateur. L'inscription dans le temps de ce processus rend nécessaire en effet un accompagnement plutôt long de cette formation professionnelle. Aussi, différents dispositifs d'ARP (portfolio, vidéo, auto confrontation, récits, fragments, instruction au sosie...) doivent se mettre en place et jaloner les parcours en recherche action collaborative.

Par exemple dans des ateliers d'ARP, un autre *outil-instrument* comme le récit de pratique, amène les enseignants à identifier les différents gestes professionnels, à partir des traces précises de leur activité d'enseignement-apprentissage. Le questionnement d'explicitation, associé à ce dispositif a pour effet de déplier tous les implicites de leurs actions et des choix multiples qui les déterminent ; dans un second temps, les hypothèses d'analyse émises par le groupe, (*si ça c'est passé ainsi, c'est peut-être parce que..*) balayent les divers champs théoriques (didactique, pédagogique, psychologique, psychosociologique, institutionnel, socioculturelle, éthique, philosophique etc.), en les reliant à la pratique et les achemine pas à pas dans une démarche heuristique et dans un processus d'intériorisation. C'est souvent lors de ces ateliers d'analyse de la pratique que se dévoile le fil rouge les conduisant à la problématique de leur future recherche-action et participant à des processus de professionnalisation.

Postures, modalités d'accompagnement et ARP comme « outils-instruments »

La posture d'accompagnement en recherche collaborative demande de se centrer sur ce que le groupe produit, d'accueillir de questionner, de médiatiser ces réalisations (orales ou écrites) pour les relier à des contenus et compétences spécifiques tout en tenant compte de sa zone de développement proximal (Vygotski) ; ainsi les dispositifs groupaux d'ARP permettent une collaboration de s'élaborer pour faire advenir une véritable communauté de recherche. Dans de tels dispositifs d'ARP, le formateur accompagne, ajuste, adapte son action aux besoins et aux attentes des praticiens en mobilisant les apports et méthodologies de la recherche dans une visée de développement professionnel. C'est alors, à toutes les étapes, dans tous les moments de la formation, en tant que formateur, de s'interroger sur le comment de ces liens, de ce tissage entre ces différents savoirs et construire des dispositifs de formation qui puissent étayer et les temps de recherche et ceux de retour sur la pratique. Ces temps d'ARP vont nourrir, dès la première séance, des écrits intermédiaires amenant les praticiens à formaliser, pas à pas les gestes professionnels et les dilemmes du métier, qui serviront de base et de fil directeur à la recherche-action. Ces écrits réflexifs peuvent être ainsi l'aboutissement d'un véritable travail de maturation du projet d'établissement dans un processus continu et dynamique de développement professionnel adossé à la recherche et créer un climat favorable à l'implantation d'une culture de collaboration et de dynamiques relationnelles se poursuivant dans les pratiques quotidiennes. Ainsi il existe

différentes manières de faire vivre la recherche-action-collaborative, de quoi nous éviter d'une part de nous enliser dans d'anciennes polémiques entre théorie et pratique et entre recherche et formation professionnelle, et d'autre part de permettre la difficile articulation entre les savoirs issus de la recherche et ceux issus de l'expérience en intégrant l'expérience, la pratique et la recherche, dans un même processus heuristique de développement professionnel réflexif, et ce, au sein de la formation continue.

Bibliographie

- BARBIER J M. (2011). *Vocabulaire d'analyse des activités*. Paris, PUF.
- BAUDRIT (A.),2007, *L'apprentissage collaboratif, plus qu'une méthode collective*, De Boeck.
- BIEMAR S. (Dir.) et CHARLIER E. *Accompagner, Un agir professionnel*. De Boeck.
- BLANCHARD-LAVILLE C et FABLET D. ,(2003), - *Ecrire les pratiques professionnelles*, Paris, L'HARMATTAN
- BOUTINET (J-P.) (Dir.). 2007, *Penser l'accompagnement adulte*, Paris, PUF.
- BRUNER J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris : Retz
- BRUNER J. (2000). *Culture et modes de pensée*. Paris : Retz.
- CIFALI M, ANDRE A.,2007, *Ecrire l'expérience*, Paris , PUF.
- CLOT Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- CLOT Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- CLOT Y.(Dir.) , (2012). *Vygotski maintenant*. Paris : LA DISPUTE
- CLOT Y.(Dir.) , (2009). *Avec Vygotski*. Paris : LA DISPUTE
- CLOT Y,(Dir.) LHUILIER D. (2012). *Agir en clinique du travail*. Toulouse : érès

- LE BOUEDEC (G.), 2001, *L'accompagnement spécificité d'une posture*, Paris l'Harmattan.
- MAYEN P. (2004). « Le couple situation activité » in MARCEL J.-F. & RAYOU P. *Recherches contextualisées en éducation*. Paris : INRP.
- MAYEN P. (1999). « Des situations potentielles de développement. » *Education Permanente*, 2009, 180, 293-314.
- SCHON D. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Logiques.
- VERMERSCH (P.), 1994, *L'entretien d'explicitation en formation continue et initiale*, Paris, ESF.
- VYGOTSKY (L-S.), 1934, 1997 *Pensée et langage*, Paris, Paris : LA DISPUTE.
- VYGOTSKY (L-S.), 1934, 1985, *Leçons de psychologie*. Paris : LA DISPUTE