

Une démarche de recherche-accompagnement : d'une saisie intuitive d'éléments contextuels à l'émergence de significations

Martine Beauvais, Maître de conférences

Université de Lille

Résumé

En ancrant nos propos dans nos propres pratiques de recherche dans le cadre d'actions-recherches-développements autour de la qualité de l'alternance en formation et plus précisément dans le cadre d'une action menée auprès d'Instituts de Formation en Soins Infirmiers de la Région Nord – Pas de Calais, nous tenterons de questionner le processus permettant au chercheur-accompagnateur de saisir et de comprendre en contexte des formes singulières et « valables » en éducation et en formation. Nous porterons une attention particulière au double regard « complexe » porté par le chercheur accompagnateur sur le contexte de sa recherche-accompagnement.

Mot clé

RECHERCHE-ACCOMPAGNEMENT

Introduction

Dans un premier temps, nous donnerons quelques éléments permettant de contextualiser cette recherche-accompagnement. Puis nous dévoilerons nos intentions ainsi que la toile de fond théorique et épistémologique sur fond de laquelle nous saisissons certains éléments plutôt que d'autres et sur fond de laquelle tendent à émerger certaines significations plutôt que d'autres. Enfin, nous évoquerons quelques-uns des points de vigilance à observer dès lors que la question de la légitimité du chercheur, de ce qu'il fait et de ce qu'il produit, dans sa double posture de chercheur-accompagnateur, ne nous est pas indifférente.

RECHERCHES QUALITATIVES – Hors Série – numéro 6 – pp. 73-86.

Actes du colloque RECHERCHE QUALITATIVE : DISCOURS THÉORIQUES ET ÉLÉMENTS CONTEXTUELS :

OÙ ET COMMENT METTRE EN SCÈNE L'INTÉGRATION

ISSN 1715-8702 - [http //www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html)

© 2008 Association pour la recherche qualitative

Des éléments contextuels

Notre recherche s'inscrit dans le cadre d'une mission financée par l'État (DRTEFP) et le Conseil Régional du Nord – Pas de Calais, confiée au C2RP¹ et conduite par une équipe de praticiens-chercheurs, rattachés au Laboratoire TRIGONE, Programme « Conception des systèmes de formation et de l'alternance ». Cette mission en est à sa troisième phase : la première concernait les acteurs de l'alternance (1998-2000, niveau micro), la deuxième les institutions (2000-2003, niveau meso) et la troisième concerne les instances politiques (2004-2007, niveau macro). Les deux premières phases ont déjà permis de mettre en évidence des clés qualitatives de l'alternance et de proposer un modèle d'accompagnement des organisations de formation conduisant l'alternance. La troisième phase est en cours de réalisation et comprend, outre l'accompagnement d'instances politiques régionales dans leur projet de développement de la qualité de l'alternance, l'accompagnement de quinze Instituts de Formation en Soins Infirmiers (IFSI) et de deux Instituts de Formation des Cadres de Santé (IFCS) de la région Nord - Pas de Calais. Ces instituts, volontairement inscrits dans le projet régional visant la qualité de l'alternance bénéficient sur une année d'un accompagnement par l'équipe de praticiens-chercheurs.

Cet accompagnement s'organise autour de trois modalités :

- Un accompagnement collectif, sous la forme de trois rencontres réparties sur l'année, réunissant l'ensemble des IFSI et IFCS concernés et visant l'engagement des équipes, la valorisation des projets et la cohérence globale de la démarche;
- Un accompagnement par sous-groupes (5 à 6 IFSI par sous-groupe) sous la forme de trois rencontres (au minimum) échelonnées sur plusieurs mois, animées par un binôme de chercheurs et visant à favoriser le partage, la confrontation autour d'expériences et l'émergence de projets singuliers et contextualisés;
- Un accompagnement individuel, sur site, sous la forme de demi-journées de travail avec l'équipe élargie² et la hiérarchie et toujours animées par le binôme de chercheurs afin de favoriser la co-construction et la co-invention de solutions convenables en contexte.

Ces trois grandes modalités d'intervention permettent de baliser globalement la démarche d'accompagnement sur l'année. Ensuite, il revient à chaque binôme de chercheurs, de négocier et d'organiser avec son sous-groupe les modes et les formes de fonctionnement les mieux adaptés.

Ainsi, entre l'État et la Région, le C2RP, l'équipe de recherche, les IFSI-IFCS, ce projet réunit une pluralité d'acteurs, tous impliqués, engagés, dans le projet global, et surtout animés par des projets singuliers et/ou collectifs.

Rappelons que la finalité visée dans le cadre de la mission État – Région est la qualité des formations en alternance. Pour les praticiens-chercheurs, que nous préférons nommer chercheurs-accompagnateurs, il s'agit, en tant qu'accompagnateur, de favoriser la co-conception, la co-construction et la co-validation, en contexte et par les acteurs concernés de leurs projets de formation en alternance en tant qu'IFSI et/ou IFCS. Mais il s'agit également, en tant que chercheur, de comprendre et de modéliser les processus et les formes susceptibles de produire de la qualité dans le cadre des ingénieries conçues et mises en œuvre par les IFSI et IFCS et à un autre niveau, de comprendre et de modéliser les processus de contextualisation, de compréhension et de modélisation d'une recherche-accompagnement construite et conduite « chemin faisant », par des chercheurs-accompagnateurs engagés auprès d'acteurs sur des temporalités suffisamment longues.

Une recherche-accompagnement... de l'action

Peut-être eut-il été pertinent de nommer notre démarche de recherche : « recherche-action », entrant ainsi dans une « catégorie » des méthodes qualitatives déjà labellisée, et à même d'assimiler une forme quelque peu différente. L'on reconnaît à la recherche-action, cette qualité de n'être pas farouche à la diversité. Mais il se trouve qu'intuitivement, nous savons que notre démarche présente des spécificités non anodines, que seul un effort d'écriture et de formalisation peut nous permettre de mieux élucider, de mieux comprendre et ce, à toutes fins de mieux la concevoir. Ainsi, en nommant notre démarche « recherche-accompagnement », nous nous contraignons en quelque sorte à entreprendre cet effort.

Par ailleurs, si nous choisissons de nommer la démarche que nous construisons, que nous inventons chemin-faisant, « recherche-accompagnement » plutôt que « recherche-action » c'est qu'en tant que chercheur, notre porte d'entrée n'est pas tant celle de l'action que celle de l'accompagnement de et dans l'action. Notre posture de chercheur-accompagnateur, double posture, traduit à la fois notre conception de la recherche scientifique et de sa légitimation et la démarche qui la traduit, mais aussi notre rapport à nous-mêmes, à l'Autre et au Monde. Dès lors, les processus de contextualisation, de compréhension et de modélisation sont eux-mêmes à appréhender aux regards de référents épistémologiques, méthodologiques et éthiques qu'il convient de poser *a minima*.

Nous situant dans le paradigme du constructivisme (Le Moigne, 2001-2002) et de la complexité (Morin, 1990), il va de soi qu'en matière d'approche scientifique, nous nous « reconnaissons » aisément dans le « paradigme compréhensif »³. Notre quête est une quête de significations et non de preuves et la question de la compréhension (Schutz, 1987) se pose à nous, tant d'un point de vue épistémologique (rapports entre compréhension et connaissance : de soi, de l'Autre du Monde) que méthodologique (comment favoriser cette compréhension?) et éthique (quelles valeurs, quelles limites, quelles légitimités?).

Dans le cadre de cette communication, notre propos vise à élucider quelques-uns des processus de contextualisation et de compréhension. Aussi, n'allons-nous pas procéder ici à une présentation exhaustive des « concepts maîtres » à partir desquels nous appréhendons et lisons singulièrement le réel (Morin, 1991, p. 213), et opérons des choix, des non-choix, et des interprétations singulières. Contentons-nous seulement de rappeler brièvement (Beauvais, 2007) que ces « concepts-maîtres » :

- nous conduisent à privilégier la compréhension à l'explication, sans toutefois exclure cette dernière, mais en la plaçant au service de la compréhension,
- nous entraînent dans une quête de connaissance-invention plutôt que de connaissance-découverte⁴ et ce, même si nous restons à l'affût de cette dernière quand elle nous est nécessaire pour inventer,
- nous invitent à fonder notre légitimité sur le doute (au sens de Morin, 1977), doute sur notre compréhension et notre connaissance de nous-mêmes, de l'Autre, du monde, et doute qui nous enjoint à re-questionner le réel construit et inventé et à nous re-questionner en permanence.

Afin d'appréhender au mieux le contexte de la recherche-accompagnement IFSI-IFCS, il convient non seulement de tenter l'élucider les éléments des contextes propres aux IFSI-IFCS (tels que les changements de direction, l'environnement partenarial, ...), propres à la mission confiée par l'Etat et la Région au C2RP (tels que l'environnement au sein duquel se conçoivent les politiques en matière d'alternance, les temporalités de ces mêmes politiques, ...) et conduite par l'équipe de chercheurs dans le cadre du laboratoire TRIGONE, mais également d'élucider les éléments des contextes propres aux chercheurs et plus spécifiquement aux questions qui les animent.

Des intentions de recherche-accompagnement

Pour notre part, nous dirons que notre quête de compréhension et de connaissance(s) tourne autour de la question de la légitimité, de ce qui vaut en formation et/ou en éducation et de ce qui fonde, au sens de légitimer, notre action envers/pour/sur Autrui (au nom de quoi?) Depuis quelques années, nous participons à l'effort collectif de conceptualisation autour de la question de l'accompagnement. Effet de mode et/ou nouveau paradigme? Et si nouveau paradigme (aussi), quelles nouvelles questions théoriques, épistémologiques, éthiques l'accompagnement pose-t-il? Nous pensons que l'accompagnement peut trouver ses fondements dans le paradigme de la complexité, et notamment en revisitant le concept d'autonomie et quelques autres de ses concepts satellites, tels que ceux de « responsabilité » et de « projet ».

Mais il se trouve aussi, qu'aujourd'hui, « autonomie », « responsabilité », « projet » sont des termes, oserons-nous dire, très « branchés ». Autonome, responsable et toujours en projet, ne peignons-nous pas là le triptyque idéal de l'individu post-moderne? Et en prétendant fonder l'accompagnement sur la responsabilité, le projet et l'autonomie, ne prend-t-on pas le risque de le fonder sur des termes « abusés », sur des injonctions dont on ne connaît que trop les effets dévastateurs (Ehrenberg, 2000)? Par ailleurs, en choisissant d'emprunter la double posture de chercheur-accompagnateur, n'accroissons-nous pas les risques de dérives, à savoir celui couru par tout chercheur : « passer de l'état de chercheur à celui d'expert... » (Thiry, 2004, p. 10), et celui couru par toute personne qui accompagne : passer de l'état d'accompagnateur à celui de consultant?

En tant que chercheur-accompagnateur, nous sommes en quête de compréhension autour des questions liées à l'autonomie, à la responsabilité et au projet. Nous cherchons à saisir et à comprendre ce qu'autonomie, responsabilité et projet signifient pour les acteurs des IFSI, et comment se traduisent concrètement l'idée d'autonomie, de responsabilité et de projet dans leurs propres projets de formation en alternance. Bien sûr, le paysage théorique et éthique sur fond duquel nous concevons l'autonomie, la responsabilité et le projet⁵ ressemble (étrangement?) à celui à partir duquel nous tentons d'appréhender d'autres conceptions de l'autonomie, de la responsabilité et du projet, autres conceptions saisies et interprétées par nous mêmes, en tant que sujet-percevant-projetant et agissant en contexte dans cette double posture de chercheur-accompagnateur. Autres conceptions qui elles aussi vont participer à dessiner, à nuancer, à estomper, à complexifier, le paysage sur fond duquel nous les saisissons et les interprétons, toujours en contexte.

Tentons à présent, à partir d'une situation concrète de nous poser les questions⁶, selon nous pertinentes, plus spécifiquement sur les conceptions de l'autonomie, de la responsabilité et du projet, et leurs traductions dans l'action, telles que nous avons commencé à les saisir auprès de deux IFSI.

Autonomie, responsabilité et projet : le cas de deux IFSI

Nous avons présenté les rencontres en sous-groupes comme une des modalités de fonctionnement de cette recherche-accompagnement. Ces rencontres visent le partage et la confrontation d'expériences. Elles suscitent aussi l'émergence de discours sur des projets de formation contextualisés, favorisant ainsi, tant pour les chercheurs que pour les acteurs des IFSI-IFCS l'appréhension, l'élucidation voire la co-élucidation de « différences », au sens de G. Bateson (1996).

À ce stade de notre recherche, une seule rencontre en sous-groupe a eu lieu. Lors de cette première rencontre, qui s'est déroulée au sein d'un des IFSI sur une demi-journée, deux écoles ont pu présenter et discuter leur projet et déjà, intuitivement⁷, en saisissant (en choisissant?) les éléments (pour nous) significatifs, nous avons commencé à interpréter, à comprendre et à nommer les « constructions », au sens d'A. Schutz (1987) appréhendées. Ces projets discutés et formalisés en équipe élargie, à l'interne de chaque IFSI-IFCS, ont fait l'objet d'un document distribué à l'ensemble des IFSI constituant le sous-groupe.

Il se trouve (par hasard?!⁸) que les deux projets présentés font des questions d'autonomie, de responsabilité et de projet des questions essentielles. Mais il se trouve aussi, que tous deux présentent des différences, tant sur la forme que sur le fond, différences que, de notre point de vue, nous avons appréhendées d'emblée comme étant significatives.

Quelles sont ces différences?

D'un côté, on a privilégié la réflexion autour des conceptions et des valeurs à partir de la question « qu'est-ce qu'apprendre par alternance? » et ce, pour s'interroger ensuite sur sa pratique. On peut d'ailleurs deviner la démarche empruntée dans l'intitulé même du document de présentation produit par cet IFSI : « Formation en soins infirmiers : du concept à la pratique ». De l'autre, on s'est appliqué à décrire concrètement l'existant, en l'articulant autour des trois temps de formation, avant, pendant et après le stage. Cet existant se traduisant par des outils et moyens susceptibles de contribuer effectivement à « améliorer l'apprentissage par le stage en développant l'autonomie et la responsabilisation » (extrait de leur document).

Qu'en disons-nous, intuitivement?

Dans le premier cas, l'autonomie, la responsabilité et le projet semblent considérés comme fins en soi, comme visées premières. Ils semblent traduire une conception partagée (ou pour le moins qui exige partage et discussion) et qui va bien au delà de celle de l'étudiant et/ou de professionnel, à savoir une conception de l'Humain. La préoccupation première n'est pas tant de trouver les bons outils et/ou les bons moyens pour favoriser un apprentissage efficace et/ou pour produire un bon professionnel de la santé, c'est-à-dire conforme aux attendus dûment référencés dans les textes officiels, que de conscientiser individuellement et collectivement le projet de l'Institut de Formation, notamment dans ses grandes intentions et ce, au regard des valeurs humaines et professionnelles partagées et traduites en actions. Mais on prétend également « revisiter la conception de l'étudiant en lien avec les évolutions sociétales⁹ », se préoccupant alors d'appréhender plus finement cet étudiant en formation de soins infirmiers, de mieux saisir son projet d'étudiant : projet d'apprentissage, projet professionnel mais aussi projet de vie.

Dès lors, pour cet IFSI, il importe avant tout de penser, d'inventer, des processus de formation susceptibles de produire des professionnels pensant et agissant en tant qu'Humains autonomes, responsables et capables de se prendre en projet, dans des contextes toujours mouvants. Ce qui n'exclue pas, bien entendu, de se référer aux attendus officiels mais en les considérant comme moyens au service de la production d'un professionnel autonome et responsable plutôt que comme fin en soi.

Dans le second cas, il nous semble que l'autonomie, la responsabilité et le projet sont plutôt des moyens au service d'une fin, à savoir l'apprentissage d'un métier. Dès lors les questions de l'autonomie, de la responsabilité et du projet se traduisent par un souci constant d'évaluation et de traçabilité, et notamment de traçabilité du « chemin de stage » de l'étudiant, le stage contribuant fortement à l'apprentissage du métier. On veut pouvoir évaluer, au sens de donner valeur mais aussi au sens de mesurer et de contrôler, au fur et à mesure les apprentissages à toutes fins de ré-ajustements, d'améliorations et de validations. Le souci de qualité semble se traduire par : bien penser, bien maîtriser et évaluer au mieux le cadre et les objectifs de formation et les outils et moyens mis en œuvre. On s'assure de ne rien laisser au hasard et on se préoccupe d'améliorer sans cesse l'existant... et ce, à toutes fins de « rendre plus efficace¹⁰ » l'apprentissage.

Une toile de fond préalablement esquissée

On sait que la pertinence des éléments contextuels varie d'un chercheur à l'autre (Paillé & Mucchielli, 2005). Il est clair que nos propres intérêts de recherche

ainsi que nos propres conceptions de l'autonomie, de la responsabilité et du projet nous font retenir et interpréter singulièrement ces éléments intuitivement saisis, comme ils nous rendent « aveugles » à d'autres éléments. Notre herméneutique, ou interprétation comprise en tant qu'enaction (Varela, 1993, p. 210) de significations dans des contextes particuliers, se révèle, à la fois au sens de se rendre visible mais aussi au sens de se révéler à partir d'indices, sur une toile de fond préalablement esquissée. Elle émerge (au sens de Morin, 2004, p. 234), en contexte, puisque nous saisissons, ce qui nous saisit, ce qui nous surprend, dans une situation qui nous comprend et que nous cherchons à comprendre.

Rappelons que cette recherche-accompagnement est en cours de réalisation, et que notre posture se veut une posture de chercheur-inventeur plutôt que découvreur et d'accompagnateur avec comme visée première l'autonomisation de l'Autre. Au regard des trois notions (concepts?) qui nous intéressent ici, à savoir « autonomie », « responsabilité » et « projet », et de la toile de fond préalablement esquissée sur laquelle des significations tendent à émerger en contexte, que sommes-nous tentés de dire?

Donnons d'abord à voir cette toile de fond préalablement esquissée. Nous dirons que viser l'autonomisation, la responsabilisation et la « prise en projet » (Liiceanu, 1994), de l'Autre se limite à penser et à agir des conditions susceptibles de les favoriser et « susceptibles » seulement. Ces conditions sont à inventer, à co-inventer en contexte. Elles peuvent notamment consister à créer suffisamment de bruit, de désordre (Dupuy, 1982), pour que l'Autre se questionne, entreprenne un effort d'élucidation (Comte-Sponville, 1997) et invente de nouvelles options, multiplie ses choix (Von Foerster, 1988, p. 69) pour agir dans, par et sur son environnement. Pour ce faire, il convient de diversifier les situations d'échanges, de confrontations, de délibérations, d'évaluations (au sens de Hadji, 1989). Il convient également de favoriser les retours réflexifs, les passages à l'écriture dont on sait qu'ils jouent un rôle majeur et « éminemment auto-organisateur », dans l'appropriation de la pensée (Lerbet, 1995, p. 211). Ces conditions peuvent (doivent...) également se traduire par des vides, des espaces et des temps laissés volontairement dans l'ombre¹¹, afin que l'Autre puisse s'en saisir et y faire advenir quelque chose de nouveau. Ce qui signifie l'abandon définitif de la maîtrise de tout sur tout, de la clarté absolue, d'une quête de « qualité totale » et ce qui implique d'accepter, d'accueillir le doute, l'incertitude, l'aléatoire, l'incompréhensible, le flou.

Viser la responsabilisation de l'Autre ne signifie en rien d'en être « le gendarme » (Jankélévitch, 1981, p. 179), au sens de lui dicter ses devoirs et d'en contrôler la juste application. Cela ne signifie pas non plus lui refiler le

lourd « fardeau de lui-même » (Corcuff, 2002, p. 82), le rendant responsable de tout, c'est-à-dire de rien (Ogien, 2004).

Viser la responsabilisation de l'Autre, implique une méta-responsabilité qui se traduit davantage par un souci constant de l'Autre, souci de ce qui pourrait lui arriver aujourd'hui mais aussi (surtout?) souci de ce qui pourrait lui arriver demain (Jonas, 1990), souci de son auto-détermination (Fichte, 1998) en tant qu'Humain, souci qui exige de la retenue, afin qu'il parvienne à poser en lui ses propres valeurs¹² et à se sentir responsable des choix et des actes qui les traduisent.

Viser la « prise en projet » de l'Autre exige d'abord de conscientiser son propre projet sur/avec l'Autre. Quelle place le projet de l'Institut laisse-t-il au projet de l'étudiant? Quelle place mon propre projet en tant que formateur et/ou concepteur de formation concède-t-il à celui que je prétends former?¹³

Vers une éthique de la recherche-accompagnement

On sait avec E. Morin (2004, p. 138) que « comprendre, c'est comprendre les motivations intérieures, c'est situer dans le contexte et le complexe ». À ce stade de notre recherche, nous sommes conscients que notre appréhension et notre compréhension des motivations intérieures, des contextes et de leur(s) complexité(s) est encore bien trop incertaine, trop fragile pour nous autoriser, en tant que chercheur, à conjecturer quoi que ce soit et ce, même en termes de propensions (au sens de Popper, 1992). Pourtant, en montrant nos intentions et en révélant nos intuitions, nous tendons à nous « hisser à un méta-point de vue » (Morin, 2004, p. 139). « Méta-point de vue » qui se traduit par une conscience du paradigme (au sens de Morin, 1991) à partir duquel, nous lisons le réel et qui en contrôle l'intelligibilité. C'est donc en ayant conscience de notre paradigme, de la relativité et de l'inachèvement de notre saisie, de notre lecture et de notre compréhension du réel qu'il nous faut entreprendre, malgré tout, l'interprétation des éléments contextuels que nous avons « pré-levés ». Ce qui pose la question de notre légitimité en tant que chercheur-accompagnateur, de la valeur et de la pertinence de ce que nous faisons et produisons avec l'Autre.

Ainsi, et si nous n'étions pas « hantés » par ce souci de légitimité, risquerions-nous de basculer très vite, d'une posture de chercheur-accompagnateur vers une posture d'expert-consultant. Au vu de notre toile de fond théorique et des éléments saisis, nous pourrions aisément succomber à la tentation de dire et de prescrire « le vrai », à la tentation de « juger », dans une posture d'expert, au sens de Hadji (1989), l'un et l'autre des deux projets présentés par les IFSI, de schématiser les « différences » perçues, de les interpréter sans chercher davantage à les comprendre, à contextualiser et à

complexifier les éléments « pré-levés », bref d'utiliser ces deux cas de manière contrastée et ce, afin d'exemplifier notre propre conception d'une formation autonomisante et responsabilisante.

Et voilà ce que nous nous autoriserions à dire : « Dans un cas, il semblerait que l'on soit entré dans une quête de maîtrise totale... on a un souci constant de traçabilité et on prétend combler tout espace vide à toutes fins d'amélioration ». (*Est-ce pour autant que la visée autonomisante et responsabilisante ne pourra être atteinte?*). « Dans l'autre, il semblerait que l'on se préoccupe davantage de conscientiser les projets des acteurs et des institutions ». (*Est-ce pour autant une garantie de non-violation du principe kantien (Kant, 1994) selon lequel aucun homme ne peut être utilisé simplement comme moyen?*). « Dans un cas, on se préoccupe en permanence de ce qui est vécu et produit par l'étudiant en terme d'apprentissage, on multiplie les situations d'hétéro-auto-co évaluation ». (*Est-ce pour autant que l'étudiant parvient à « donner valeur » au sens de Hadji (1989), à ses apprentissages, à conscientiser ses valeurs humaines et professionnelles, à se projeter et à se responsabiliser en tant que futur professionnel?*)

Plutôt que de produire, sous prétexte d'expertise, des interprétations hâtives (faciles...), notre double posture de chercheur-accompagnateur, nous invite plutôt à favoriser la co-élucidation, la co-compréhension, la co-interprétation et la co-modélisation par, et avec, les acteurs eux-mêmes, acteurs impliqués, engagés dans ce projet collectif. Les longues temporalités sur lesquelles nos projets de recherche-accompagnement se construisent nous autorisent à prendre le temps du « doute » et surtout à nous « retenir » (Beauvais, 2007). Elles nous autorisent à accompagner les acteurs impliqués dans la re-conception de leurs projets en équipe. Et ce processus de re-conception nous intéresse tout autant que le produit de cette re-conception. Mais là encore, pour saisir ce processus, il importe de nous hisser à « un méta-point de vue » (Morin, 2004, p. 139).

Il s'agit pour le chercheur-accompagnateur qui participe à cette re-conception, dans les trois modalités évoquées précédemment, d'être à la fois très attentif aux significations émergentes tout en restant distrait, dissipé, prêt à se laisser surprendre, prêt à apercevoir, malgré tout et surtout malgré lui, l'élément inattendu, insolite, à pré-lever le « perçu dérisoire » comme le « perçu pertinent ». Dès lors, la retenue et le doute s'imposent doublement. Il s'agit à la fois de conscientiser la toile de fond qui s'esquisse en permanence et sur fond de laquelle nous saisissons et comprenons le réel et de nous en distancier *a minima*, afin de ne pas nous y confondre au point d'y confondre également l'Autre que l'on prétend accompagner dans la re-conception de son projet de

formation, dans la conscientisation et la traduction en action de ce qui, de son point de vue, est valable et convenable en contexte.

Notes

¹ Centre Régional de Ressources Pédagogiques et de Développement de la Qualité de la Formation.

² Précisons que dans chaque IFSI-IFCS un groupe pilote (3 à 9 personnes) représentant l'équipe et la hiérarchie s'est constitué autour de ce projet et s'est engagé à participer assidûment aux rencontres collectives et en sous-groupes. En revanche, lors des rencontres sur site, ce groupe pilote s'ouvre aux autres membres de l'équipe, concernés eux aussi par le projet de l'institution et impliqués dans le projet régional par l'intermédiaire du groupe pilote qui les associe en interne au processus de réflexion et de conception.

³ « Le paradigme compréhensif – qui s'oppose au paradigme positiviste – réfute l'existence d'un monde réel, d'une réalité extérieure au sujet (...) Dans le paradigme compréhensif, les fondements du discours scientifique ne prennent pas en compte les objets extérieurs indépendants du sujet percevant mais bien les perceptions, les sensations, les impressions de ce dernier à l'égard du monde extérieur » (Mucchielli, 1996, pp. 33-34).

⁴ Ainsi, nous dirons (Beauvais, 2007) que « la « science-découverte », celle qui prétend découvrir le réel, l'expliquer, l'analyser, le vérifier et qui revendique alors la neutralité du chercheur et son objectivité ne se soucie pas de l'usage social de ce qu'elle découvre (...) La « science-invention », en revanche, ne nie pas l'implication, l'engagement du chercheur et donne toute sa place à sa subjectivité, à sa conscience, à sa responsabilité citoyenne. C'est le projet du chercheur, révélé, projet d'un Sujet conçu en tant que « système observant », qui contribue à légitimer la connaissance construite. (Le Moigne, 1994, p. 123). Inventer le réel, et non pas le découvrir, suppose alors la recherche et la conception de modèles susceptibles de le rendre intelligible ».

⁵ Concernant l'autonomie, nous renverrons vers les travaux de Morin (1980), de Varela (1989), de Lerbet (1998), d'Atlan (1979) ou encore de Dupuy (1982). Concernant la responsabilité, nous nous reconnaissons quelques affinités avec des approches philosophiques contemporaines de la responsabilité, telles que celles de Lévinas (1982), de Sartre (1996) ou encore de Jonas (1990). Concernant le projet, nous renverrons vers les travaux de Boutinet (1990) mais également vers des penseurs tels que Liiceanu (1994) ou encore Sartre (1996).

⁶ « La plus importante faculté de toute cognition vivante est précisément, dans une large mesure, de poser les questions pertinentes qui surgissent à chaque moment de notre vie. Elles ne sont pas prédéfinies mais enactées, on les fait émerger sur un arrière plan, et les critères de pertinence sont dictés par notre sens commun, d'une manière toujours contextuelle. » (Varela, 1996, p. 91).

⁷ Au sens fichtéen. Pour Fichte l'intuition est « inséparable d'un concept et d'une intuition sensible, ou mieux il y a constamment synthèse d'intuition sensible, de concept d'objet et d'intuition intellectuelle » (Lalande, 1999, p. 538). Pour Kant (2001,

p. 117) l'intuition est liée à la sensibilité : « La capacité de recevoir (réceptivité) des représentations par la manière dont nous sommes affectés par des objets s'appelle sensibilité. C'est donc par la médiation de la sensibilité que des objets nous sont donnés, et c'est elle seule qui nous fournit des intuitions; mais c'est par l'entendement qu'ils sont pensés, et c'est de lui que procèdent des concepts. »

⁸ Mais, et pour reprendre des propos tenus par H. Atlan à J.P. Dupuy (1982, p. 18), « le hasard et le sens (ne sont-ils pas) que les deux faces d'une même médaille »?

⁹ Propos extrait de la première fiche de formalisation du projet de cet IFSI.

¹⁰ Propos également extrait de la première fiche de formalisation du projet de cet IFSI.

¹¹ « Rien ne naît, nouveau, si quelque soleil exaspéré l'empêche ». (Serres, 1991, p. 183).

¹² « Je me tiens à l'intérieur de mes limites afin de ne rien retirer à l'autre de la valeur qu'il est légitimé, en tant qu'homme, à poser en lui-même. » (Kant, 1994, pp. 315-316).

¹³ Rappelant ainsi le principe kantien selon lequel « l'homme ne peut être utilisé par aucun homme (ni par d'autres, ni même par lui) simplement comme moyen, mais il faut toujours qu'il le soit en même temps comme une fin » (Kant, 1994, p. 333).

Références

- Atlan, H. (1979). *Entre le cristal et la fumée. Essai sur l'organisation du vivant*. Paris : Éditions du Seuil.
- Beauvais, M. (2007). Chercheur-Accompagnateur : une posture plurielle et singulière. *Recherches Qualitatives, Hors Série*,(3). Actes du Colloque « Bilan et perspectives de la recherche qualitative ».
- Bateson, G. (1996). *Une unité sacrée. Quelques pas de plus vers une écologie de l'esprit*. Paris : Éditions du Seuil.
- Boutinet, J.-P. (1990). *Anthropologie du projet*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Comte-Sponville, A. (1997). *De l'autre côté du désespoir. Introduction à la pensée de Svâmi Prajnânpad*. Paris : Éditions Accarias/L'originel.
- Corcuff, P. (2002). *La société de verre. Pour une éthique de la fragilité*. Paris : Armand Colin.
- Dupuy, J.-P. (1982). *Ordres et désordres. Enquête sur un nouveau paradigme*. Paris : Éditions du Seuil.
- Ehrenberg, A. (2000). *La fatigue d'être soi. Dépression et société*. Paris : Éditions Odile Jacob.
- Fichte, J.G. (1998). *Fondement du droit naturel selon la doctrine de la science*. Paris : Presses Universitaires de France.

- Hadji, C. (1989). *L'évaluation, règles du jeu. Des intentions aux outils*. Paris : ESF Éditeur.
- Jankélévitch, V. (1981). *Le paradoxe de la morale*. Paris : Éditions du Seuil.
- Jonas, H. (1990). *Le principe responsabilité*. Paris : Champs Flammarion.
- Kant, E. (1994). *Métaphysique des mœurs II. Doctrine du droit Doctrine de la vertu*. Paris : GF Flammarion.
- Kant, E. (2001). *Critique de la raison pure*. Paris : GF-Flammarion.
- Lalande, A. (1999). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie* (Volume 1). Paris : Quadrige/Presses Universitaires de France.
- Le Moigne, J.-L. (1994). *Le constructivisme. Tome 1 : des fondements*. Paris : ESF Éditeur.
- Le Moigne, J.-L. (2001). *Le constructivisme. Tome 1 : Les enracinements*. Paris : L'Harmattan.
- Le Moigne, J.-L. (2002). *Le constructivisme. Tome 2. Épistémologie de l'interdisciplinarité*. Paris : L'Harmattan.
- Lerbet, G. (1995). *Les nouvelles sciences de l'éducation*. Paris : Éditions Nathan.
- Lerbet, G. (1998). *L'autonomie masquée*. Paris : L'Harmattan.
- Lévinas, E. (1982). *Éthique et infini*. Paris : Fayard.
- Liiceanu, G. (1994). *De la limite. Petit traité à l'usage des orgueilleux*. Paris : Éditions Michalon.
- Morin, E. (1977). *La Méthode. 1. La nature de la Nature*. Paris : Éditions du Seuil.
- Morin, E. (1980). *La Méthode. 2. La vie de la vie*. Paris : Éditions du Seuil.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF Éditeur.
- Morin, E. (1991). *La Méthode. 4. Les idées. Leur habitat, leur vie, leurs mœurs, leur organisation*. Paris : Éditions du Seuil.
- Morin, E. (2004). *La méthode 6. Éthique*. Paris : Éditions du Seuil.
- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Ogien, R. (2004). *La panique morale*. Paris : Éditions Grasset.
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2005). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

- Popper, K. (1992). *Un univers de propensions. Deux études sur la causalité et l'évolution*. Paris :Éditions de l'éclat.
- Sartre, J.-P. (1996). *L'existentialisme est un humanisme*. Paris : Gallimard.
- Schutz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien*. Paris : Méridiens Klincksieck.
- Serres, M. (1991). *Le Tiers-Instruit*. Paris : Gallimard.
- Thiry, L. (2004). *La science et le chercheur. Les chemins du doute*. Bruxelles : Éditions Labor.
- Varela, F.J. (1989). *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant*. Paris : Éditions du Seuil.
- Varela, F.J. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*. Paris : Éditions du Seuil.
- Varela, F. J. (1996). *Invitation aux sciences cognitives*. Paris : Éditions du Seuil.
- Von Foerster, H. (1988). La construction d'une réalité. Dans P. Watzlawick (Dir.), *L'invention de la réalité. Contributions au constructivisme* (pp. 45-69). Paris : Éditions du Seuil.

Martine Beauvais est Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation à l'Université de Lille 1 – CUEEP. Ses recherches, menées dans le cadre du Laboratoire TRIGONE, Axe : « Conception des systèmes de formation et de l'alternance », s'inscrivent essentiellement dans le champ de la formation des adultes et privilégient le questionnement éthique et épistémologique.