

Didactique Professionnelle – Quatrième Colloque International

**ENTRE PRESSIONS INSTITUTIONNELLES ET AUTONOMIE DU SUJET :
QUELLES ANALYSES DE L'ACTIVITE EN SITUATION DE TRAVAIL EN
DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE ?**

Organisé par l' Association RPDP en partenariat avec le laboratoire CIREL (EA 4354)
Les 6, 7 et 8 juin 2017 - Université de Lille - Sciences et Technologies, France

**ACCULTURATION, POSTURE ET PLACE DU CHERCHEUR
POUR APPROCHER LES SITUATIONS DE TRAVAIL**

Bruno BASTIANI

Docteur en Sciences de l'Éducation, Université Toulouse 2 Jean Jaurès

6, rue de la Seine – 31100 Toulouse – France

06 71 78 07 04

bastiani.br@gmail.com

Thème 2 : Formes d'engagement réciproque entre chercheurs et professionnels autour des situations de travail

Compte-rendu de recherche

Résumé

Nos travaux s'intéressent au développement des « compétences non techniques » en anesthésie-réanimation, dans le cadre de simulations pleine échelle, pour optimiser la pratique dans les situations de crise et éviter des erreurs ayant un impact sur la santé du patient. A partir des travaux de Chiniara et al. (2014) et de Pastré (2011) nous avons analysé l'activité de débriefing afin de repérer les éléments qui fonderaient la professionnalisation et le développement professionnel des formateurs par l'élaboration projetée d'une formation de formateurs. Nous avons vu pour cela nous acculturer au champ professionnel et trouver une place légitimée par les professionnels. Nos résultats, discutés dans des focus groups avec les professionnels de terrain, font émerger des axes d'amélioration et permettent de contribuer à la co-élaboration formateurs/chercheur d'un référentiel de formation de formateurs.

Mots-Clés : Simulation, débriefing, compétences non techniques

1. Contexte professionnel

Le recours à la simulation, dans le champ de la santé et plus particulièrement en anesthésie-réanimation, correspond à une pratique relativement ancienne. Initialement il s'agit principalement d'entraînement à des gestes techniques cependant un grand nombre d'études montre que si l'anesthésie-réanimation connaît des progrès considérables d'un point de vue technique, des erreurs persistent et 43% de ces erreurs sont dus à des dysfonctionnements dans les équipes, le facteur humain est ainsi au premier plan (Neyns, 2011). Nos travaux s'intéressent aux « compétences ou habiletés non techniques » en anesthésie réanimation, à développer pour optimiser la pratique dans les situations de crise et éviter ainsi des erreurs ayant un impact sur la santé et/ou la vie du patient. Si ces compétences ont été repérées par différents auteurs, les travailler par la simulation et les débriefer reste un enjeu fort.

Le champ de la didactique professionnelle nous paraît pertinent en termes de référence théorique car il permet « de prendre en compte l'ensemble des composants de la compétence professionnelle [...], d'analyser les déterminants de son développement et de proposer la conception de situations de formation » (Rogalski, 2004, p. 103). C'est donc au plus près des formateurs que nous avons mené cette recherche ce qui nous a amené à nous interroger sur le plan éthique. Ce projet de recherche dans son ensemble a été validé par l'*Institutional Review Board* (IRB 00003888) du Comité d'Évaluation Éthique de l'Inserm Paris.

2. Cadrage théorique et problématique de recherche

Chiniara et al. (2014) proposent de définir les compétences non-techniques à partir de deux registres : les compétences cognitives et les compétences interpersonnelles. Ils opérationnalisent ensuite chacune de ces compétences au regard de principes liés à des actions ou à des positionnements relatifs à l'organisation de la situation. Nous retrouvons une approche semblable chez Pastré (2011) lorsqu'il prend l'exemple de la conduite simulée de centrales nucléaires. Nous avons observé et analysé le débriefing des compétences non-techniques (compétences spécifiques au champ de la santé, définies par Chiniara et al., *Ibid.*) réalisé par les formateurs et cela du point de vue de la didactique professionnelle.

La didactique professionnelle a pour visée « l'analyse du travail en vue de la formation » (Pastré, 2011) et spécifie les buts du débriefing. L'objectif de notre programme de recherche est bien de repérer les éléments qui fondent la professionnalisation et le développement professionnel des formateurs par l'élaboration projetée d'une formation de formateurs. Cette recherche vise ainsi dans un premier temps à analyser l'activité de débriefing des formateurs lors de simulation en anesthésie-réanimation pour ensuite, à partir des résultats, améliorer les pratiques et co-construire un référentiel de formation de formateurs. Nous nous sommes rendu compte rapidement que ce programme demandait une bonne connaissance du terrain de recherche.

3. Acculturation au champ de la santé

Notre intervention abordera des éléments non pensés en amont du projet et qui se sont avérés déterminants pour mener la recherche. Nous avons dû entrer plus avant dans le contexte professionnel des pratiques des formateurs que nous allions étudier pour favoriser le dépassement de nos connaissances de sens commun et enrichir notre culture profane concernant ce terrain. Nous avons pu constater, dans cette période d'acculturation de septembre 2013 à octobre 2014, une grande difficulté à pénétrer ce milieu, relativement fermé, à simplement faire accepter notre présence durant les simulations. Nous avons alors

pris le parti d'être présent à toutes les simulations, dans une posture ethnologique périphérique pour paradoxalement nous faire oublier et nous faire accepter en établissant progressivement des relations informelles avec les acteurs de terrain (formateurs et formés). Nous avons réalisé un stage dans le secteur des blocs opératoires de l'hôpital, assisté à des séminaires et cours d'anesthésie-réanimation, suivi une équipe aux urgences, assisté à la consultation d'un médecin interniste, observé l'activité du Samu 31 et participé à un bon nombre de congrès internationaux et conférences locales de médecine. Nous avons pensé alors que cette acculturation pouvait professionnaliser notre regard et ainsi être plus proche et plus compréhensif de ce que vivent les professionnels observés. Densifier notre point de vue profane nous paraissait un passage obligé pour mener cette recherche. Nous semblions bien loin de ce que prônait Bachelard (1934) « toute culture scientifique doit commencer [...] par une catharsis intellectuelle et affective » (p. 18). Mais, en même temps n'étions-nous pas justement dans ce que Bachelard propose, en nous défaisant de notre culture profane, en découvrant une nouvelle culture, en changeant de culture ? Ceci afin d'étudier les relations entre travail et formation comme le pose le cadre de la didactique professionnelle. Cette acculturation nous a permis d'entrevoir les relations sociales entre les professionnels, les représentations des corps professionnels les uns vis-à-vis des autres, les hiérarchies formelles et informelles, les territoires, tout ce que l'observation simple d'une situation définie peut occulter, ceci nous a donc permis de dépasser nos opinions.

La didactique professionnelle est fondée sur l'importance du recueil de données empiriques qui porte de fait principalement sur le travail de l'humain. Ce recueil est multiple afin d'entrevoir l'activité, cette dynamique de construction génère un rapport au temps particulier : le temps des acteurs de terrain, le temps des institutions, le temps du chercheur (Calmettes, 2012).

4. Méthodologie de recherche

Notre recueil de données s'est fait en trois phases dans des instituts de simulation en santé attachés au Centre Hospitalier Universitaire toulousain. Chaque institut est équipé de répliques de blocs opératoires et bénéficie de mannequins pilotés par informatique réagissant comme un être humain.

4.1. Phase 1 de la recherche

Nous avons mené une approche exploratoire et heuristique au cours de laquelle nous avons réalisé et interprété 33 observations filmées de débriefings en vue d'élaborer des indicateurs pour l'analyse des observations filmées. Cette première phase a aussi participé de notre acculturation, elle nous a permis de prendre conscience des codes, langages, types de relations entre professionnels facilitant ainsi la seconde phase. Des indicateurs, sur 4 thèmes avec des sous-thèmes, ont été retenus : le contenu des interactions pédagogiques (cognitif, métacognitif, méthodologique, affectif/émotions, formulations des formateurs) ; aspects quantitatifs (temps de traitement des compétences techniques/non techniques, nombre de formés, d'observateurs et de formateurs en présence, temps de parole formés/formateurs) ; type d'interactions (haut niveau, niveau intermédiaire, bas niveau, conflit sociocognitif, direction des interactions) ; posture des formés (stratégie d'évitement, stratégie de substitution, stratégie d'élargissement).

4.2. Phase 2 de la recherche

Nous avons réalisé 30 observations filmées de débriefings suivies de 16 entretiens d'auto confrontation simple en France puis 10 observations filmées de débriefings suivies de 5 entretiens d'auto confrontation simple au Canada (Montréal). Ces observations ont été traitées à partir des critères d'analyse mis en évidence dans la phase 1 qui ont été densifiés et spécifiés en vue de se centrer sur le traitement des compétences non-techniques par les formateurs au cours du débriefing. Deux thèmes supplémentaires ont été retenus, avec des sous-thèmes : compétences interpersonnelles (communication, leadership, travail d'équipe et synergie de groupe); émotions (degré d'implication, perte de contrôle ou sentiment d'impuissance, pression temporelle, surcharge attentionnelle, confiance ou méfiance dans les relations professionnelles, comportement non verbal). Cette phase nous a permis de densifier nos relations de proximité avec les professionnels et de commencer à prendre une certaine place dans l'Institut de Simulation. En effet, de manière informelle les professionnels se sont tournés vers nous afin de discuter de leurs débriefing, le responsable de l'Institut a souhaité que nous soyons présents systématiquement sur toutes les journées de simulation. Notre posture de recherche a progressivement évolué en recherche-intervention. C'est-à-dire « une activité transformatrice à comprendre comme activité réflexive qui par le processus même du réflexif engendre une modification de pratique ou de conception de la pratique » (Ponté, 2015, p. 20).

4.3. Phase 3 de la recherche

Nous avons mené 3 séances de 2H de *focus group* avec un groupe de 8 formateurs de l'institut de simulation (novices et expérimentés) avec comme *starter* les résultats de la recherche construits au décours des phases 1 et 2. Il s'agissait de réaliser la co-construction du référentiel de formation à partir de trois grands thèmes : une organisation pédagogique à optimiser, une ingénierie pédagogique à repenser, des interactions pédagogiques à améliorer. Ces séances ont été enregistrées par deux appareils audio numériques, avec capteur de son à 360°, disposés en deux endroits distincts par rapport à la configuration des places prises par le groupe. Nous avons effectivement pu collaborer avec les professionnels, dans cette phase, uniquement parce que notre place s'est progressivement construite dans la relation au long cours avec les formateurs.

5. Premiers résultats

Nous avons vu grâce à la rédaction de la thèse que différentes temporalités se sont succédé durant ces trois ans, créant ainsi des itérations, des ruptures, des tensions et des imprévus. Nous avons dû faire avec le temps des acteurs, le temps de l'institution et notre propre temps, entre temps subi (l'horloge), temps d'apprentissage et de construction, et temps vécu (Calmettes, 2012). Les trois phases du programme de recherche, et les outils de recueil de données qui les accompagnent, ont également engendré un impact sur les acteurs de terrain et une évolution de notre posture de chercheur qui méritaient une analyse épistémologique. C'est en tenant compte de ces temps différents, des singularités du terrain de recherche et de l'impact de notre recherche sur les acteurs, que nous avons pu nous adapter aux situations et conduire à terme ce projet de recherche. Ces évolutions questionnent la démarche de recherche et les conditions qui ont amené les formateurs à s'interroger sur leurs pratiques, en particulier sur des axes d'amélioration pour créer les conditions de réflexivité chez les formés (s'adapter aux stratégies des formés, favoriser les interactions entre les formés, impliquer les observateurs, ...) ; pour harmoniser leurs pratiques (formation, concertation, ...) et repenser les

contenus en termes d'objectifs.

Références

- Bachelard, G. (1934). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin.
- Calmettes, B. (2012). *Modélisation pragmatiste de l'action didactique de l'enseignant. Le cas des démarches d'investigation en physique, en collège*. Habilitation à diriger des recherches, sous la direction de Patrice Venturini, Université de Toulouse.
- Chiniara, G., et Pellerin, H. (2014). Simulation et gestion d'une situation de crise. Dans O. Fourcade, T. Geeraerts, V. Minville & K. Samii (dir.), *Traité d'anesthésie et de réanimation* (p. 374-385). Paris, France : Lavoisier.
- Neyns, V. (2011). *Les modalités du contrôle cognitif en situation dynamique : anticipation et gestion des dérives. Le cas de l'anesthésie*. Thèse de doctorat en Psychologie. Toulouse : Université Toulouse 2.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Ponté, P. (2015). Introduction générale, dans D. Broussal, P. Ponté et V. Bedin, *Recherche-intervention et accompagnement du changement en éducation* (p. 19-29). Paris, France : L'Harmattan
- Rogalski, J. (2004). La didactique professionnelle : une alternative aux approches de « cognition située » et « cognitiviste » en psychologie des acquisitions. *Activités*, 1 (2), 103-118.