De l'élaboration d'un modèle de recherche-investigation des dispositifs d'ingénierie de la professionnalisation à une réflexion critique sur les enjeux de la médiation scientifique : Analyse d'une trajectoire et de ses bifurcations

Sandrine Hardy-Massard

▶ **To cite this version:**

Sandrine Hardy-Massard. De l'élaboration d'un modèle de recherche-investigation des dispositifs d'ingénierie de la professionnalisation à une réflexion critique sur les enjeux de la médiation scientifique : Analyse d'une trajectoire et de ses bifurcations. Psychologie. Université de Lorraine (Metz), 2021. ⟨tel-03468750⟩

HAL Id: tel-03468750

https://hal.science/tel-03468750v1

Submitted on 7 Dec 2021

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.

HAL Authorization

Université de Lorraine
Ecole Doctorale Sociétés, Langages, Temps et Cultures
Laboratoire PErSEUs

De l'élaboration d'un modèle de recherche-investigation des dispositifs d'ingénierie de la professionnalisation à une réflexion critique sur les enjeux de la médiation scientifique : Analyse d'une trajectoire et de ses bifurcations

Mémoire d'Habilitation à Diriger des Recherches
Mention Psychologie
Présenté par

Sandrine HARDY-MASSARD

Sous la direction de

Sidhamed ABDELLAOUI

Mémoire d'HDR soutenu publiquement le 03 décembre 2021 devant un jury composé de		
M. Sidhamed ABDELLAOUI	Professeur des Universités Université de Lorraine	Parrain scientifique
Mme Marie France AGNOLETTI	Maîtresse de Conférences, HDR Université de Lorraine	Examinatrice
M. Laurent AUZOULT-CHAGNAULT	Professeur des Universités Université de Bourgogne	Examinateur
Mme Anne-Marie COSTALAT-FOUNEAU	Professeure Emérite des Universités Université Montpellier III-Paul Valéry	Rapportrice
M. Bernard GANGLOFF	Professeur Emérite des Universités Université de Rouen Normandie	Examinateur
Mme Nathalie LIONET-PRZYGODZKI	Professeure des Universités Université de Lille	Rapportrice
Mme Edith SALES-WUILLEMIN	Professeure des Universités Université de Bourgogne	Rapportrice

TABLE DES MATIERES

Remerciements 5

Prologue 6

1. Être enseignant-chercheur en IUT 6

2. L'HDR, de l'origine à l'incitation 7

3. L'HDR comme moyen d'élaborer son expérience et d'évaluer ses compétences 9

4. Organisation de mon HDR 11

Section A : La recherche 14

Trajectoires professionnelles, problématisations et inflexions thématiques 14

CHAPITRE 1 : ATTRIBUTION DE RESPONSABILITE ET ATTRIBUTION DE SANCTION DANS LA JUSTICE NAIVE *VERSUS* EXPERTE 16

1. Introduction 16

2. Les prémices d'une réflexion 19

2.1. La question de la perception d'autrui 19

2.2. L'attribution causale en psychologie sociale 20

3. Attribution de responsabilité et attribution de sanction dans la justice pénale 21

3.1. Les tribulations historico-juridiques de la détermination de la responsabilité et de la sanction 22

3.2. Attribution de causalité, attribution de responsabilité et attribution de sanction dans la justice pénale : un lien stochastique ? 23

4. Attribution de causalité, de responsabilité et de sanction dans la justice naïve : un seul et même processus ou plusieurs processus distincts ? 25

4.1. Hypothèse 1 : attribution de causalité et attribution de responsabilité sont un seul et même processus. 26

4.2. Hypothèse 2 : Attribution de causalité et attribution de responsabilité sont deux processus différents. 27

4.3. Hypothèse 3 : La causalité, une condition nécessaire mais non-suffisante. 27

4.4. Hypothèse 4 : Attribution de causalité, attribution des responsabilité et attribution de blâme sont trois processus distincts 29

5. Les critères influençant l'attribution de responsabilité 30

6. Les critères influençant l'attribution de sanction 31

7. Investigations dans le cadre de ma thèse de doctorat 33

8. Synthèse des principaux résultats 38

9. Quelques pistes de réflexion 45

10. L'individualisation de la sanction 45

10.1. Le principe d'individualisation de la peine : définition 46

10.2. Individualisation de la peine et pouvoir du juge 47

10.3. La question de la subjectivité des juges 48

11. Les Circonstances atténuantes 49

11.1. Les circonstances atténuantes : aspects historiques 50

11.2. Définition des circonstances atténuantes 51

11.3. Différence entre les circonstances atténuantes et les causes légales de diminution ou d'exemption de peine 52

11.4. Le caractère spécifique des circonstances atténuantes et principales critiques à leur égard 52

12. Les expertises psychologiques 53
12.1. Les conditions de réalisation de l'expertise 54
12.2. La demande d'expertises psychologiques 55
12.3. Les finalités de l'expertise psychologique 55
12.4. Les réserves et les critiques à l'égard des expertises 56
12.5. Le problème de la fiabilité des expertises psychologiques 56
12.6. La question de la formation des experts psychologues 57
13. Conclusion générale sur l'attribution de responsabilité et sur l'attribution de sanction dans la justice naïve *versus* experte 58
14. Perspectives 59
CHAPITRE 2 : LA FORMATION EN SOINS INFIRMIERS 61
1. Introduction 61
2. de la réforme de la formation à une restructuration du programme d'étude 62
2.1. Une formation davantage centrée sur l'apprentissage par l'activité 62
2.2. La simulation ou faire « comme si… » 63
2.3. La simulation : entre approche pédagogique et programme de formation 65
2.4. La place des mises en situation simulée en formation infirmière 66
2.5. Intérêts de l'apprentissage par simulation 67
2.6. La compétence : quelques éléments théoriques 68
2.7. Simulation en formation et acquisition de compétences 69
2.8. Synthèse de notre étude 71
3. Une restructuration de la formation qui interroge également le rôle et la place des formateurs 74
3.1. Qu'entendons-nous par « expérience » ? 74
3.2. L'expérience : produit ou processus ? 75
3.3. L'expérience : un processus développemental ? 75
3.4. « Récupérer l'expérience » : la méthode de l'instruction au sosie 76
3.5. Fondements et principes de cette méthode 77
3.6. Synthèse de notre étude 78
4. Pour conclure sur les conséquences de cette réforme de la formation 80
5. Une formation au cœur d'un contexte en mutation 82
5.1. La promotion à la santé : une exigence de coordination et de confrontation des pratiques 83
5.2. L'importance d'une approche interdisciplinaire 83
5.3. Les représentations professionnelles liées au métier de l'autre 84
5.4. Synthèse de notre étude 86
5.5. Du développement des TIC à la télémédecine 88
5.6. La place des infirmiers diplômés d'état (IDE) dans les dispositifs de télémédecine 88
5.7. Synthèse de notre étude 91
6. Pour conclure sur cette formation placée au cœur d'un contexte en mutation 92
7. les enjeux liés à la maitrise des techniques de soins et aux respects des protocoles 95
7.1. Réalisation de soins et respect des protocoles 95

7.2. Prévalence des infections associées aux soins 96
7.3. Un risque indissociable des pratiques professionnelles 96
7.4. Les violations liées aux règles d'hygiène en milieu hospitalier 97
7.5. Le rapport aux règles de sécurité au travail 98
7.6. Dynamique de pensée associée au respect des règles d'hygiène 99
7.7. La nécessité de renforcer la sensibilisation et la responsabilisation des futurs soignants 99
7.8. Synthèse de notre étude 101
7.8.2. La modification de la perception des probabilités associées aux violations de règles d'hygiène 101
7.9. Le caractère potentiellement volontaire des violations 102
7.10. Synthèse de notre étude 103
8. Pour conclure sur les enjeux liés au respect des protocoles de soins et d'hygiène 104
9. Conclusion générale sur la formation en soins infirmiers 106
9.1. Questionner le processus de professionnalisation des étudiants en soins infirmiers 106
9.2. Originalité et intérêt de ces recherches 107
9.3. Elaboration des bases d'un modèle de recherche-investigation des dispositifs d'ingénierie de la professionnalisation 108
9.4. De la généralisation possible de cette approche et un intérêt croissant pour l'ingénierie de la professionnalisation 112
10. Perspectives 112
CHAPITRE 3 : PARTICIPATION ET CONTRIBUTION A LA COOPERATION ENTRE LA RECHERCHE UNIVERSITAIRE ET D'AUTRES SECTEURS D'ACTIVITES 117
1. Introduction 117
2. Les comportements routiers en Haute-Saône 117
3. L'intention entrepreneuriale chez les étudiants et les créateurs d'entreprise 119
4. La place de la « recherche partenariale » dans l'activité de l'enseignant-chercheur 120
5. Les enjeux liés à la recherche partenariale 121
6. Recherche partenariale, co-direction de projet de recherche et développement de compétences 122
CHAPITRE 4 : LA FORMATION *A* LA RECHERCHE ET *PAR* LA RECHERCHE 124
1. Introduction 124
2. La formation *à* la recherche 124
3. La formation *à* et *par* la recherche : un dispositif de recherche-formation 125
3.1. Schématisation de notre dispositif de recherche-formation 126
3.2. Pourquoi vouloir former de futurs intervenants sociaux à et par la recherche ? 127
3.3. La recherche-formation : une formation à la réflexivité 129
Conclusion sur la section A 129
Section B : La médiation scientifique 131
1. La place de la vulgarisation scientifique dans nos fonctions d'enseignant-chercheur 131
2. La vulgarisation scientifique : quelles motivations ? Quelles valeurs ? 132
3. De la notion de vulgarisation scientifique à celle de médiation scientifique 132
4. Complexité et difficultés liées à cet exercice 133
4.1. Un exercice qui diffère de l'enseignement 133

4.2. Un lieu qui n'est pas neutre 134
4.3. La question de la légitimité du médiateur et du rapport du public à la psychologie 135
5. La pratique de la médiation scientifique facilite l'enseignement et la recherche 136
5.1. La pratique de la médiation scientifique facilite l'enseignement 136
5.2. La pratique de la médiation scientifique facilite la recherche 137
6. Médiation scientifique et acquisition de compétences 138
7. La médiation scientifique : une approche socioconstructiviste 141
8. Médiation scientifique et Recherche-Action : quelles similarités ? 143
8.1. Des objectifs et des dimensions en commun 143
8.2. Une approche coopérative similaire 144
8.3. Un schéma cyclique semblable 146
9. Le problème de l'évaluation des effets de l'action de médiation 148
10. Une évaluation compliquée mais néanmoins possible 150
11. La question de la validité des connaissances produites 151
12. Conclusion sur la médiation scientifique 152
Epilogue 155
1. Bilan de mon dossier d'HDR et perspectives 155
2. L'hdr, un travail d'analyse et de réflexion 157
2.1. Une restructuration fonctionnelle de mes différentes activités 158
2.2. Repenser mes activités et la multiplicité des temporalités 159
2.3. La nécessité de réinterroger sa trajectoire professionnelle et personnelle 160
2.4. Analyser ces propres logiques d'agencement spatio-temporel 161
3. Elaborer une trajectoire future. Définir un projet. 162
Bibliographie 164
Index des encadrés 192
Index des figures 192
Index des tableaux 192
Sommaire des annexes 195

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier en tout premier lieu Sid Abdellaoui qui a accepté d'être la parrain de ce travail de synthèse ainsi que tous les membres du jury pour m'avoir fait l'honneur de me lire et d'être présents aujourd'hui pour apporter leur regard critique à mes travaux de recherche présentés dans le cadre de ce mémoire de demande d'Habilitation à Diriger les Recherches.

La rédaction de ce travail est, également, pour moi, l'occasion de remercier très sincèrement tous ceux qui ont accompagné mon parcours universitaire. Mes pensées vont, en tout premier lieu, à Bernard Gangloff qui a partagé une si grande partie de ce cheminement et sous la direction duquel j'ai réalisé mon mémoire de DEA et ma thèse de Doctorat. Je ne le remercierai jamais assez d'avoir, à cette époque, cru en moi et pour m'avoir incitée à poursuivre mes études.

De même, je tiens à exprimer toute ma gratitude et toute ma reconnaissance à Laurent Auzoult pour m'avoir offert, depuis plus de vingt ans, un « soutien » et une collaboration scientifique qui ne se sont jamais démentis et qui sont à l'origine de nombreux travaux mentionnés dans ce mémoire. Par ailleurs, sans ses encouragements indéfectibles et sans son amicale insistance à entreprendre ce travail, celui-ci n'aurait, probablement, jamais vu le jour.

Bien d'autres personnes méritent d'être citées ici. Je fais référence, entre autres, à mes collègues de l'IFMS et tout particulièrement à Laurence Gandon. Je n'oublie pas, non plus, toutes les personnes fascinantes que j'ai rencontrées lors de mes actions de médiation scientifique ainsi que toutes celles qui ont accepté de prendre du temps pour participer aux études présentées et sans qui mes recherches n'auraient pu aboutir.

Mes sincères remerciements vont à Badreddine Hambli pour sa relecture, ses corrections et ses conseils.

Merci également à mon mari et à mes cinq enfants pour m'avoir, autant qu'il leur était possible, octroyé et concédé du temps les week-ends et lors des vacances scolaires pour que je puisse m'atteler à la rédaction de ce mémoire. Je leur dédie, tout naturellement ce travail.

Enfin, étant donné mes objets de recherche récents, j'aimerais également le dédier à ma sœur, Virginie, infirmière depuis presque 30 ans.

PROLOGUE

1. ÊTRE ENSEIGNANT-CHERCHEUR EN IUT

En 2007, j'ai été affectée au sein du Département Carrières Sociales de l'Institut Universitaire de Technologie (IUT) de Belfort-Montbéliard à l'Université de Franche-Comté après deux contrats d'Attachée Temporaire d'Enseignement et de Recherche (ATER) à l'UFR[1] de Psychologie à l'Université de Rouen-Normandie. Ne connaissant pas l'univers des IUT, j'ai rapidement pu faire le constat qu'y exercer ses fonctions d'enseignant-chercheur s'avère, à de nombreux égards, bien différent que de les exercer en UFR. A l'IUT, les responsabilités pédagogiques et administratives, les nombreux suivis de stages et de projets tutorés, les relations avec le monde professionnel, associatif et institutionnel qu'il faut entretenir, l'incitation à faire des heures complémentaires augmentent significativement le risque d'un décrochage en recherche.

En effet, d'une manière générale, l'environnement de recherche y est moins favorable qu'en Université du fait, notamment, de la moindre disponibilité horaire dont on dispose et de l'éloignement géographique souvent avéré avec le laboratoire d'appartenance. Il ne faut pas, non plus, nier qu'il y règne parfois une absence de considération pour la recherche. Cette absence de considération est incontestablement liée à un corps enseignant composite et très spécifique par rapport aux autres composantes universitaires[2]. En effet, deux corps enseignants y cohabitent : le corps des enseignants-chercheurs et le corps des agrégés et des certifiés qui ne sont pas contraints aux mêmes obligations de service. Les enseignants-chercheurs doivent, en effet, un service d'enseignement de 192 heures équivalent TD alors que les agrégés et certifiés, doivent un service de 384 heures. Cette distorsion d'obligations n'est pas sans engendrer des problèmes, des tensions, des difficultés récurrentes au quotidien auxquels j'ai été personnellement confrontée.

Un tel contexte d'exercice n'est pas toujours favorable à l'activité de recherche. Le principal risque pour les enseignants-chercheurs en IUT est d'avoir le sentiment ambivalent d'être perçu comme « un intermittent de la recherche à l'Université » et comme « un intermittent de l'enseignement en IUT ». Et, quand ce « conflit de rôles » commence à impacter des dimensions telles que la satisfaction au travail, l'implication organisationnelle, l'engagement au travail, la motivation, le stress, l'absentéisme, les intentions de départ, et la performance (Fisher &

[1] Unité de Formation et de Recherche
[2] https://histoiresduniversites.wordpress.com/2016/12/23/deux-corps-enseignants-en-iut/

Gitelson, 1983 ; Jackson & Schuler, 1985 ; Van Sell, Brief & Schuler, 1981), c'est peut-être, là, le signe qu'il est temps de s'accorder une halte. Une halte pour faire un inventaire de son parcours et des différentes expériences professionnelles vécues en essayant de les articuler autour d'un fil conducteur susceptible de les relier pour leur donner du sens. Car un parcours ne devient intelligible que muni d'une signification.

2. L'HDR, DE L'ORIGINE A L'INCITATION

Le travail que suppose la rédaction de cette demande d'Habilitation à Diriger les Recherches (HDR) est donc le bienvenu pour réaliser cette analyse. Il m'a permis, en effet, de revenir sur des recherches lointaines liées à mon mémoire de DEA[3] et à ma thèse de Doctorat en m'obligeant à expliciter les questionnements communs qui les ont inspirées. Mais il m'a également conduite à expérimenter les difficultés du regard rétrospectif. Revisiter des travaux effectués dans un autre contexte, à une autre « époque », revenir sur des problématisations élaborées à un autre moment de sa réflexion personnelle, s'atteler à ce travail « introspectif » est une activité ambivalente parfois jubilatoire, parfois éprouvante mais malgré tout stimulante.

Si bien sûr, la perspective d'un tel travail permet de supposer et d'espérer des satisfactions à venir, elle a engendré, au moins, au départ une réflexion « quasi existentielle » : Pourquoi m'engager dans ce travail de rédaction ? Quelles sont mes motivations, mes attentes ? Que représente, pour moi, d'un point de vue professionnel et personnel cette HDR ? Que peut-elle m'apporter ? Qu'est-ce qu'elle implique du point de vue de l'investissement réflexif cognitif, introspectif, psychique ? Pourquoi ce projet de rédaction arrive-t-il à ce moment de mon parcours professionnel ? Est-il en connexion avec des éléments de ma vie professionnelle, mes préoccupations, mes attentes, mes besoins, mon histoire personnelle ? Quels sont mes projections, mes besoins, les enjeux passés, actuels ou futurs qui y sont rattachés ? Quelles perspectives cette HDR permet-elle d'espérer ? Qui a été à l'origine de cet engagement ? Quand et dans quel cadre débuter ce travail ?

Relativement à cette dernière question, j'ai décidé, même si cela s'avérait quelque peu « périlleux », de rédiger cette HDR sans interrompre le cours de mes activités familiales, sociales et professionnelles. Je n'ai pas souhaité interrompre le cours de mon travail, y compris dans le cadre d'une demande de CRCT[4]. Je l'ai donc essentiellement rédigé sur mon temps libre

[3] Diplôme d'Etudes Approfondies
[4] Congés pour Recherches ou Conversions Thématiques

personnel. Cela m'a permis une gestion plus souple du temps sans bousculer mes autres activités, sans trop modifier l'organisation pratique de mon quotidien et sans m'imposer d'échéances rigides. J'ai ainsi pu débuter mon projet d'HDR en le suspendant provisoirement, de temps en temps, sans avoir à m'en justifier, sans me sentir juger, sans me sentir jauger car cette HDR devait être et rester, avant tout, une mise à l'épreuve de moi-même pour et par moi-même.

Il est évident que cette HDR correspond, en premier lieu, à une logique, à une recherche de reconnaissance d'une expérience et d'un parcours professionnel que l'on peut qualifier de « fonctionnelle » car, conformément à l'article 1 de l'Arrêté du 23 novembre 1988 relatif à l'habilitation à diriger les recherches, celle-ci est définie comme une « *reconnaissance du haut niveau scientifique du candidat, du caractère original de sa démarche dans un domaine de la science, de son aptitude à maîtriser une stratégie de recherche dans un domaine scientifique ou technologique suffisamment large et de sa capacité à encadrer de jeunes chercheurs* ».

Plus globalement et plus personnellement, je la conçois comme une reconnaissance du travail effectué, des efforts déployés, des compétences manifestées au quotidien, autrement dit de tout ce que j'ai fait jusqu'alors. L'idée de l'HDR correspond à la possibilité de consacrer, par l'obtention d'un diplôme, une partie de mon parcours professionnel, avec tout ce qu'il comporte en termes d'investissement, d'efforts, de difficultés, de contrariétés, d'échecs, de réussites, de satisfaction...

Sans occulter les aspects tels que l'intérêt de ce qui résulte de cette démarche sur le plan de la réflexivité, de la découverte de ses capacités et de ses compétences, l'intérêt pour l'HDR tient d'abord à la possibilité qu'elle permet d'obtenir un diplôme. Celui-ci est évidemment objet d'intérêt pour lui-même mais aussi pour ce qu'il promet en termes de perspectives professionnelles, de nouveaux rôles, fonctions et statut à endosser, possiblement, au sein de l'institution universitaire.

Mais reconnaitre qu'il y a, dans cette démarche, des motifs et une logique qui peuvent être qualifiés de « fonctionnels » n'exclut pas que d'autres motifs soient actifs et n'exclut pas non plus l'existence d'une autre logique qui relève d'enjeux plus personnels. Tout comme Lenoir (2003) le dit de la VAE, cette HDR représente également, pour moi, un « outil » de valorisation de l'image de soi.

Mon engagement à débuter et à mener à terme cette HDR est donc à la fois constitué par la relation entre des caractéristiques de nature fonctionnelle et rationnelle mais aussi par des

caractéristiques personnelles liées aux expériences de la vie professionnelle. Par engagement, j'entends « *l'obligation sociale que s'impose une personne dès lors qu'elle s'implique dans un rôle ou une action conjointe et dont l'intensité varie de la distraction à l'emballement selon les autres obligations qui sont les siennes sur d'autres scènes* » selon la définition proposée par Joseph (1998, p 123). Ainsi, mon engagement à rédiger cette HDR correspond à un processus qui est né, qui s'est développé, s'est transformé, qui a fluctué dans son intensité, qui s'est, parfois, interrompu et s'est relancé mais surtout qui a trouvé son origine dans une « *incitation à l'action* » qui peut être défini comme « *faire faire quelque chose à quelqu'un* » (Ghiglione & Trognon, 1993).

La notion d'incitation à l'action comme définition générale de ce type d'acte peut être étendue à un ensemble de phénomènes dans lesquels une personne est amenée à faire quelque chose en fonction d'une configuration de situation qu'elle interprète comme une incitation à le faire (Mayen & Pin, 2013). Cet « *acte de conseil* », je le dois, incontestablement, à deux personnes qui ont joué un rôle prépondérant dans mon parcours universitaire : Bernard Gangloff et Laurent Auzoult. Sans leur incitation, sans leurs encouragements, je ne me serais probablement pas sentie légitime à m'engager dans un tel projet.

3. L'HDR COMME MOYEN D'ELABORER SON EXPERIENCE ET D'EVALUER SES COMPETENCES

Les questions liées à ma « légitimité » mais aussi à ma « capacité » ont été centrales et déterminantes dans ma manière de concevoir le travail d'analyse et de réflexion que suppose la rédaction d'une HDR. Ainsi, sur certains aspects, je l'ai envisagé comme une sorte de VAE (Validation des Acquis de l'Expérience).

Cette idée n'est pas complètement incongrue tant ces deux démarches semblent partager des éléments communs. En faisant le lien avec les propos que j'ai développés dans la première partie de ces prolégomènes, on peut dire qu'elles partagent des motivations explicites qui s'expriment autour d'un souci de reconnaissance d'une expérience ou d'un parcours professionnel (Imbs & Sonnstag, 2007) et qu'elles permettent, d'une certaine façon, à ceux qui l'entreprennent, de se réapproprier les bénéfices personnels de leur parcours professionnel (Alves & Zannad, 2004 ; Ballet, 2009) notamment par l'activité de mise en mots qu'elles impliquent (Mayen, 1999). De plus, elles supposent toutes deux « *un processus de prise de conscience des évènements passés, actuels ou à venir »* (Semal-Leble, 2006, p. 70). En effet, la rédaction de l'HDR tout comme la rédaction du dossier de VAE ne se limitent pas à lister des

savoirs et des savoir-faire préexistants, mais constituent, sinon la construction d'un savoir nouveau, du moins l'élaboration de ces derniers sous une autre forme. Ce qui suppose nécessairement des ponts ou des passerelles entre le passé, le présent et l'avenir. Ces deux types de travaux obligent à regarder les pratiques professionnelles avec un œil différent et permet de réestimer à sa juste valeur les savoirs et les savoir-faire que l'on a mis en œuvre au cours de cette activité. Et, dans les deux cas de figure, ce retour réflexif sur sa propre pratique n'est pas un exercice qui va de soi (Merle, 2006). Bien au contraire, car si ce travail réflexif implique des facteurs cognitifs, il implique également des facteurs émotionnels, des sentiments et des affects. Enfin, tous deux peuvent correspondre à un manque à combler, à un besoin de restaurer son estime de soi, à un besoin d'accomplissement personnel et/ou à un besoin d'appartenance.

D'un point de vue plus personnel, je conçois cette HDR comme un travail d'élaboration de mon expérience et d'évaluation de mes compétences. Le travail d'analyse de mon activité requis par cet exercice, doit me permettre de valider, d'affirmer, de confirmer, de renforcer mon expérience qui ne m'est pas donnée d'emblée et dont je n'ai probablement pas pleinement conscience pour x raisons. Et, pour que toutes mes activités professionnelles fassent vraiment « expérience », il me faudra les remémorer, les sélectionner, les réfléchir, les organiser, les hiérarchiser, les rendre cohérentes, les lier, saisir en elles ce qu'elles m'ont permis d'apprendre et de mettre en œuvre et les évaluer au sens premier d'en saisir la valeur (Lainé, 2012). Pour prendre conscience, pour identifier et m'approprier ce que j'ai appris par l'expérience, il me faudra l'évaluer au regard d'une « certification » (Henry, 2008). Ainsi, j'ai fait le choix de construire mon HDR en prenant appui sur l'article 3[5] modifié par Décret n°2009-460 du 23 avril 2009 du Décret n°84-431 du 6 juin 1984 relatifs aux dispositions statutaires communes applicables aux enseignants-chercheurs et portant statut particulier du corps des professeurs des universités et du corps des maîtres de conférences qui stipulent que :

« *Les enseignants-chercheurs participent à l'élaboration, par leur recherche, et assurent la transmission, par leur enseignement, des connaissances au titre de la formation initiale et continue incluant, le cas échéant, l'utilisation des technologies de l'information et de la communication* ».

« *Ils assurent la direction, le conseil, le tutorat et l'orientation des étudiants et contribuent à leur insertion professionnelle* ».

5 https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexteArticle.do?idArticle=LEGIARTI000020558083&cidTexte=LEGITEXT000006064492&dateTexte=20090901

« Ils organisent leurs enseignements au sein d'équipes pédagogiques dans tous les cursus universitaires et en liaison avec les milieux professionnels. Ils établissent à cet effet une coopération avec les entreprises publiques ou privées ».

« *Ils concourent à la formation des maîtres et à la formation tout au long de la vie* ».

« *Ils ont également pour mission le développement, l'expertise et la coordination de la recherche fondamentale, appliquée, pédagogique ou technologique ainsi que la valorisation de ses résultats* ».

« Ils participent au développement scientifique et technologique en liaison avec les grands organismes de recherche et avec les secteurs sociaux et économiques concernés. Ils contribuent à la coopération entre la recherche universitaire, la recherche industrielle et l'ensemble des secteurs de production ».

« *Ils participent aux jurys d'examen et de concours* ».

« *Ils contribuent au dialogue entre sciences et sociétés, notamment par la diffusion de la culture et de l'information scientifique et technique. Ils peuvent concourir à la conservation et l'enrichissement des collections et archives confiées aux établissements et peuvent être chargés d'activités documentaires* ».

« *Ils contribuent au sein de la communauté scientifique et culturelle internationale à la transmission des connaissances et à la formation à la recherche et par la recherche. Ils contribuent également au progrès de la recherche internationale. Ils peuvent se voir confier des missions de coopération internationale* ».

« *Ils concourent à la vie collective des établissements et participent aux conseils et instances prévus par le code de l'éducation et le code de la recherche ou par les statuts des établissements* ».

4. ORGANISATION DE MON HDR

Envisager la rédaction de mon HDR comme étant une sorte de validation des Acquis de l'Expérience au regard d'un article relatif aux dispositions statutaires communes applicables aux enseignants-chercheurs en guise de référentiel de certification, m'a, nécessairement, « obligée » à détailler et à analyser mon activité d'enseignement et mes différentes responsabilités pédagogiques et administratives. Cependant, dans un souci de pertinence et de lisibilité, ce travail d'analyse et de réflexion est présenté dans un second document intitulé « CV

détaillé ». Car, en effet, le travail de rédaction d'une HDR doit permettre, avant tout, comme je l'ai rappelé plus haut, aux membres du jury, d'évaluer le « *haut niveau scientifique du candidat, du caractère original de sa démarche dans un domaine de la science, de son aptitude à maîtriser une stratégie de recherche dans un domaine scientifique ou technologique suffisamment large et de sa capacité à encadrer de jeunes chercheurs* ». Ainsi, les prochains chapitres de ce travail doivent permettre l'évaluation de ce que j'ai produit en ma qualité de chercheuse. Néanmoins, j'espère qu'elle va au-delà. Je souhaite, en effet, qu'elle permette également de comprendre la singularité de ma trajectoire de recherche qui est le produit d'une histoire personnelle faite de rencontres, d'opportunités, d'influences où s'entremêlent aussi des choix conceptuels, théoriques et méthodologiques et des positionnements à la fois éthiques et épistémologiques.

Mon entrée dans la recherche débute, classiquement, au cours de mes études à l'Université de Rouen avec des travaux sur l'attribution de responsabilité et sur l'attribution de sanction menés sous la direction de M. Bernard Gangloff dans le cadre de mon mémoire de DEA et de ma thèse de Doctorat. Le premier chapitre de mon HDR est consacré à cette thématique de recherche. Il est avant tout, l'occasion de discuter de la part d'arbitraire et de subjectivité qu'il peut y avoir derrière toutes décisions juridiques malgré une codification *a priori* très rigoureuse de la justice, tant dans sa procédure que dans son application. « Arbitraire » et « subjectivité » susceptibles d'expliquer la méfiance et la défiance que de nombreux individus ressentent à l'égard de l'institution judiciaire en général et de son fonctionnement en particulier.

Un second chapitre atteste de la réorientation de mes travaux de recherche qui trouve son origine dans mon entrée en fonction comme Maîtres de Conférences en Franche-Comté et dans mon intégration au sein de l'équipe de recherche EA 3188. Mais cette réorientation s'explique aussi, en grande partie, par les liens étroits que j'entretiens, depuis 2011, avec la formation en soins infirmiers du Nord Franche-Comté. En effet, j'y aborde principalement les différents facteurs qui ont impacté cette formation depuis sa réforme en 2009 et les conséquences qu'ils ont engendrées notamment sur l'approche pédagogique mise en œuvre.

Puis, les chapitre 3 et 4 font, plus précisément, référence à ma contribution « *à la coopération entre la recherche universitaire et d'autres secteurs d'activités* » ainsi qu'à ma façon originale de concevoir la formation « *à* » et « *par* » la recherche.

Après cette première section de mon travail consacrée à la recherche, j'en développerai une seconde qui sera l'occasion, pour moi, d'évoquer, non seulement, le temps que je consacre à la médiation scientifique, qui s'explique par les relations et la coopération que j'ai établies avec

l’environnement associatif, professionnel et institutionnel du territoire nord franc-comtois qui me sollicite régulièrement pour des actions à destination du « grand public », mais aussi et surtout ce que cela m’apporte concrètement dans l’exercice de mes fonctions d’enseignant-chercheur.

SECTION A : LA RECHERCHE

TRAJECTOIRES PROFESSIONNELLES, PROBLEMATISATIONS ET INFLEXIONS THEMATIQUES

Cette première partie de mon travail consacrée à mon activité de recherche est construite dans une perspective à la fois chronologique et thématique. Elle suit, en effet, mon parcours de formation à la recherche qui débute à l'Université de Rouen pour aboutir à mes travaux réalisés en qualité de Maître de Conférences à l'Université de Bourgogne-Franche-Comté.

D'un point de vue formel, cette section est construite sur la base de quatre chapitres. Le premier chapitre porte essentiellement sur mes travaux de recherche intimement liés à mon mémoire de DEA puis à ma thèse de Doctorat tous deux réalisés sous la direction du Professeur, Bernard Gangloff, à l'Université de Mont Saint Aignan à Rouen.

Dans le second chapitre, je présente l'ensemble de mes travaux qui sont en lien direct avec la formation en soins infirmiers où je dispense depuis 2011 divers enseignements en psychologie sociale, en méthodes de recherche en sciences sociales ou encore en éthique de la pratique. Ces enseignements sont à destination des étudiants inscrits en Licence en Soins Infirmiers de la première à la troisième année et des professionnels infirmiers en formation IPA (Infirmiers en Pratiques Avancées). Dans ces travaux, j'y aborde, entre autres, l'impact de la mise en œuvre de l'approche par compétences lié à la réforme de la formation en 2009 dans le processus de professionnalisation des apprenants et dans le développement de l'expérience professionnelle des formateurs. Je mets également en évidence comment le contexte sanitaire en perpétuelle mutation impacte, lui aussi, ce type de formation. Enfin, j'appréhende la question de la sensibilisation des étudiants en soins infirmiers au respect des protocoles de soins et d'hygiène et aux précautions standards déterminantes pour prévenir les infections associées aux soins.

Puis, les chapitre 3 et 4 me permettent de valoriser ma contribution à la coopération entre la recherche universitaire et d'autres secteurs d'activités ainsi qu'à la formation « *à* » et « *par* » la recherche.

D'un point de vue plus conceptuel, cette partie de mon travail se scinde en deux phases distinctes. Une première est consacrée à l'étude de l'attribution de responsabilité et de l'attribution de sanction lors de la commission d'infractions légales ou normatives selon la « culture professionnelle » du juge évaluateur et couvre, comme je l'ai expliqué ci-dessus, les travaux réalisés pendant ma thèse sous la direction de Bernard Gangloff.

Mais, cette trajectoire si bien jalonnée, si bien délinéée, au départ a connu quelques bifurcations par la suite qui s'expliquent en grande partie par mon affectation à l'Université de Bourgogne-Franche-Comté et par mon intégration à l'équipe de l'axe 1 « *Travail, Santé, Professionnalisation* » du laboratoire Bisontin de Psychologie (EA 3188).

Plus précisément, la seconde période de mon activité de recherche est essentiellement liée aux contrats et aux conventions de recherche auxquels j'ai participé ou que j'ai co-dirigés avec Laurent Auzoult. Et, au-delà de leurs objets d'étude spécifiques, la plupart de ces recherches avaient en commun et ce, dans des champs d'application différents :

- L'étude du système de pensée lié à un événement futur avec comme cadre théorique de référence le modèle de McGuire & McGuire (1991 ; 1992)
- L'étude de l'intention comportementale à partir des construits du modèle du comportement planifié de Ajzen (1991) et de Fishbein et Ajzen (2010).

Tout cela pour dire que la trajectoire d'un chercheur n'est jamais figée et n'est pas exempte de quelques sinuosités. Bien au contraire, elle correspond à un processus qui peut être qualifié de « transformatif ». En effet, cette trajectoire se construit en fonction d'un contexte particulier et d'objectifs qui évoluent incitant ainsi à des choix conceptuels, théoriques et méthodologiques. Ce processus rétroagit, par une espèce de dialogisme à la fois cognitif et socioconstructiviste, sur la construction du chercheur lui-même. Car comprendre la singularité d'une trajectoire de recherche suppose de dépasser ce qui a été construit et réalisé par le chercheur pour s'intéresser également à comment celui-ci a été formé *à* la recherche puis comment il s'est construit et réalisé *dans* et *par* la recherche.

Un bref coup d'œil jeté à mes différents travaux suffit pour constater que plusieurs d'entre eux ont été réalisés en collaboration avec Bernard Gangloff et Laurent Auzoult qui a été mon collègue au Laboratoire de Psychologie de Besançon. Par ailleurs, Laurent a suivi, en même temps que moi, ses études de psychologie à Rouen où nous avons eu comme enseignants Sidhamed Abdellaoui et Bernard Gangloff sous la direction duquel nous avons, tous deux, réalisé notre thèse. Puis, nous avons été recrutés, à quelques années d'intervalle, en IUT en Franche-Comté en qualité de Maître de Conférences. Il s'est donc imposé à moi, tout naturellement, comme une parfaite évidence, que ces trois amis et collègues aient, aujourd'hui, un « rôle à jouer » dans cette HDR.

.

CHAPITRE 1 : ATTRIBUTION DE RESPONSABILITE ET ATTRIBUTION DE SANCTION DANS LA JUSTICE NAIVE *VERSUS* EXPERTE

1. INTRODUCTION

Régulièrement, des instituts de sondages mettent en avant la perte de confiance des Français à l'égard des institutions, perte de confiance souvent relayée par la presse nationale d'opposition du moment. Indépendamment de l'instrumentalisation possible de ces sondages à des fins politiques, il est, toujours inquiétant, dans une société démocratique, de s'apercevoir que les citoyens se défient des autorités, qu'elles soient politiques, médiatiques ou judiciaires. En ce qui concerne plus particulièrement l'institution judiciaire, elle est régulièrement qualifiée de « lente », « d'incompréhensible », de « déshumanisée », « d'élitiste », de « complaisante », « d'inégalitaire»[6]… Cette défiance et cette méfiance que les Français ressentent à l'égard, tout particulièrement, de la justice pénale peut s'expliquer, au moins, en partie, par son extrême lenteur, son manque de transparence, son jargon source d'incompréhension entre les justiciables et l'institution judiciaire.

Mais le plus souvent, elles découlent de la médiatisation de certaines affaires délictuelles ou criminelles dont les peines prononcées paraissent incongrues, injustes, en décalage avec les actes commis. Telle fut, par exemple, le cas lors de l'affaire Fiona. En quelques mots, il s'agit d'une affaire de maltraitance sur mineure et d'infanticide qui se déroule à Clermont-Ferrand au cours de l'année 2013. Le 12 mai 2013, Cécile Bourgeon, la mère de Fiona alors âgée de cinq ans, déclare la disparition de sa fille alors qu'elle jouait dans un parc. Cette dernière et son compagnon font alors croire aux forces de l'ordre et aux journalistes à un enlèvement. Ils finiront par avouer quatre mois plus tard que Fiona a été battue à mort puis enterrée dans la nature. Son corps n'a, malheureusement, à ce jour, jamais été retrouvé, les accusés prétendant ne plus se rappeler du lieu d'inhumation. Lors du premier procès s'étant tenu le 26 novembre 2016, Cécile Bourgeon est acquittée sur le fond et est condamnée uniquement à cinq ans de prison pour « non-assistance à personne en danger », « modification d'une scène de crime » et

[6] D'après un sondage exclusif Institut CSA / Institut pour la Justice réalisé par Internet du 18 au 20 février 2014 à partir d'un échantillon national représentatif de 1006 personnes âgées de 18 ans et plus, constitué d'après la méthode des quotas (sexe, âge, catégorie socioprofessionnelle du répondant), après stratification par région et taille d'agglomération.

« dénonciation mensongère de crime »[7]. Cette décision provoquera un véritable tollé dans l'opinion publique (le parquet fera appel et un autre procès aura lieu).

D'une manière générale, les abus sexuels, la violence, la torture, l'outrage faits aux enfants ont, de tous temps, soulevé la vindicte populaire, la colère de la foule mobilisée dans sa répulsion envers les coupables et les actes ignobles commis engendrant une contestation de la justice rendue dès lors que la moindre complaisance à l'égard de l'auteur, qui ne mérite que mépris, dégoût et sévère châtiment, est supposée (Rault, 2004). Parfois, ces peines sont, tout simplement, incomprises renforçant, ainsi, ce sentiment d'injustice qui décrédibilise, davantage encore, la justice et attisent moult controverses et alimentent la suspicion. On pourrait citer, ici, afin d'exemplariser nos propos, l'affaire d'Outreau. En effet, la France, à partir de l'année 2000, s'indigne de l'existence d'un réseau pédophile présumé avant de se questionner en 2005 sur le fonctionnement d'une justice qui paraît, arrogante, précipitée et déconnectée de la réalité après l'acquittement général des principaux accusés. Certains dénoncent également l'incapacité de la justice à sanctionner fermement les plus dangereux criminels et autres délinquants dont la sanction qui, en plus, d'apparaitre clémente ne sera même pas mis à exécution ou ne sera pas respectée jusqu'à son terme. L'année 2005 est riche d'exemples tels que l'affaire Trémeau, dans laquelle un violeur récidive dès sa sortie de prison après une libération anticipée, puis l'affaire Cremel, dans laquelle une femme est assassinée par un homme condamné à perpétuité ayant bénéficié d'une libération conditionnelle, et enfin l'affaire dite de « La Courneuve » dans laquelle un jeune garçon est tué par des hommes que l'enquête établira comme récidivistes. L'opinion publique est choquée et hurle au scandale. Des multirécidivistes éviteraient la prison tandis que des personnes méritant une clémence, à défaut d'impunité, seraient lourdement sanctionnées ! L'affaire Stephan Turk, un bijoutier de la ville de Nice jugé pour avoir tué, en 2013, un homme qui venait de cambrioler sa bijouterie, en est une parfaite illustration. Cette affaire suscita une vive émotion en France et des milliers de personnes apportèrent leur soutien au bijoutier. Pour elles, celui-ci n'aurait cherché qu'à légitimement se défendre. Il n'en faut pas moins pour générer une crise de confiance globale des citoyens à l'égard de la justice suscitant, au passage, le sentiment d'un « deux poids/deux mesures » entre condamnés ou entre victimes selon leurs profils mais aussi, indirectement, un doute quant à l'objectivité des décisions et l'impartialité fonctionnelle et surtout personnelle de ceux qui rendent la justice.

Mais, tout ceci ne constitue pas la seule source de défiance à l'égard de l'institution judiciaire, une autre émane de magistrats professionnels quant à la composition des jurys d'Assises qui

[7] https://fr.wikipedia.org/wiki/Affaire_Fiona

sont régulièrement taxés d'être trop imprévisibles, accusés de laisser trop de place à l'émotion, d'être totalement aléatoires…

De nombreux acteurs de la justice, qui sont en charge de la politique criminelle et de la répression pénale, se montrent tout particulièrement hostiles à l'égard des jurys populaires. Ces derniers redoutent ce qu'ils appellent communément les « *acquittements scandaleux* » qui réduiraient à néant leur travail de recherche et de poursuite des criminels et qui seraient le fait de citoyens qui se montreraient trop pusillanimes ou encore pas suffisamment courageux pour condamner fermement ces derniers (Frydman, 2007). Frydman (2007) rappelle que « *le monde judiciaire, y compris certains magistrats qui siègent aux assises et des avocats qui y plaident régulièrement ou occasionnellement, déplorent ce qu'ils appellent parfois « le cirque » de la Cour d'Assises, les excès d'une « justice spectacle » où certains plaideurs, du barreau ou même du parquet, perdraient toute dignité pour se transformer en « pitres* » ». Aux assises, il ne serait pas rare que des avocats, qui seraient avant tout des rhéteurs aguerris et des sophistes rusés bien qu'étant de piètres juristes, triompheraient et parviendraient à convaincre des jurés en abusant de leur naïveté et de leur ignorance notamment en les trompant sur des questions de droit (Frydman, 2007). Ainsi, on comprend que les juristes hostiles à la Cour d'Assises sont, par ailleurs, favorables à une professionnalisation de la justice. Ils considèrent que juger est un métier à part entière qui suppose une formation appropriée et spécifique ainsi qu'un expérience professionnelle certaine (Frydman, 2007). Ces vives critiques à l'encontre du jury populaire ne signifient pas pour autant que les jurés ne mettent pas un soin tout particulier à l'exercice de leur mission. Au contraire, ils se montrent parfois même intransigeants en matière de preuves n'hésitant pas à désavouer l'accusation s'ils estiment que le dossier présente des lacunes car, il s'avère que pour ces derniers, les règles qui stipulent qu'ils doivent juger selon leur « intime conviction » et que « le doute doit profiter à l'accusé » ne sont pas si vaines que cela (Frydman, 2007).

Cette hostilité qui persiste à l'égard du jury populaire ne se cantonne pas à l'institution judiciaire, elle est aussi le fait de la presse qui n'hésite pas à dénoncer également, à l'instar de certains acteurs de la justice, la responsabilité des expertises psychiatriques et psychologiques qui seraient à l'origine « d'acquittements scandaleux » où la pitié prendrait trop de place dans les débats judiciaires ou, au contraire, de la répression qui pourrait alors se manifester de manière injuste (Frydman, 2007).

C'est à partir de l'ensemble de ces constats que j'ai formulé, dès mon mémoire de DEA, l'hypothèse générale que cette défiance, cette tension parfois perceptible entre les magistrats

professionnels, les jurés tirés au sort dans les listes électorales et les différents experts exprimerait, en réalité, sur le terrain l'existence de conceptions et de logiques différentes dans la manière d'attribuer « responsabilité » et « sanction » à l'auteur d'une infraction. Hypothèse qui est largement corroborée par une très large littérature en psychologie sociale qui met, effectivement, en évidence que de nombreux facteurs et de nombreux critères influencent, quotidiennement ces deux processus attributifs.

2. LES PREMICES D'UNE REFLEXION

Mon intérêt pour la question des processus attributifs est, indubitablement, à mettre en lien avec la lecture de « *La psychologie quotidienne* » de Jean-Léon Beauvois (1984) et de « *Sommes-nous tous des psychologues* ? » de Jacques-Philippe Leyens (1979). Ces ouvrages ont pour particularité de s'intéresser à l'activité de « psychologue » à laquelle se livre l'homme banal dans son existence sociale et au problème de nos réactions face à l'abondance des informations auxquelles nous sommes, sans cesse, soumis et qui fait que nous avons, souvent, recours à des processus cognitifs simplificateurs et à des heuristiques de pensées lorsque cette activité s'applique à nos relations sociales.

2.1. La question de la perception d'autrui

En ce sens, je peux dire que cette partie de mon travail se rattache, d'une certaine manière, aux études sur la perception sociale, si on entend par là le processus perceptif et cognitif visant à l'appréhension de stimuli extérieurs, que ces stimuli concernent des sujets ou des objets physiques (Gosling, 1996b). D'une façon plus restrictive, elle se rattache aux études sur la perception d'autrui, terme désignant alors de quelle manière une personne perçoit les traits, les intentions et les comportements d'autres personnes (Leyens, 1979).

Il convient, toutefois, de préciser que cette activité psychologique peut, également, concerner soi-même. Mais, c'est là quelque chose de moins évident tant il est vrai que nous avons, souvent, tendance à supposer que notre conduite nous est transparente parce que programmée par nos désirs, nos attitudes, nos petites manies (Gosling, 1996b). Or, rien ne prouve que notre conduite soit toujours la résultante de ces facteurs éminemment personnels. Pour preuve, il nous arrive souvent de nous demander pourquoi nous nous sommes comportés de la sorte lorsqu'il nous est demandé de nous expliquer quant à notre comportement dans une situation particulière (Beauvois, 1984). Puis, l'idée que l'homme aurait une production intellectuelle incessante s'est

imposée : « *Sans cesse l'homme cherche à expliquer, à comprendre, à organiser la perception qu'il a de son environnement. Il élabore sa conception de la causalité, recherche le pourquoi des événements, des comportements. Il s'efforce de maîtriser son environnement par la connaissance qu'il s'en forge. Le sujet va au-delà des données de la situation pour l'expliquer, pour la comprendre et pour y adapter son comportement. Il cherche à donner un sens aux événements, aux comportements, aux interactions sociales* » (Deschamps, 1977).

2.2. L'attribution causale en psychologie sociale

Lorsque cette activité cognitive s'applique à nos relations sociales, nous chercherions essentiellement à savoir si le comportement observé est dû au hasard, à un caractère stable de la personnalité de son auteur ou encore à la situation qui fait que quiconque, confronté aux mêmes circonstances, se serait conduit de la même façon. En d'autres termes, nous essayons de trouver aux événements sociaux des explications qui fassent la part de l'invariance et de l'aléatoire (Leyens, 1979).

Dans la vie de tous les jours, nous sommes confrontés à des événements pour lesquels nous n'avons pas d'explication immédiate et évidente. Pourtant, nous leur trouvons une explication et, généralement, nous sommes convaincus du bien-fondé de celle-ci (Gosling, 1996b). Pour ce faire, nous procédons par des inférences particulières que les psychologues appellent des attributions. L'attribution est un processus par lequel l'individu recherche les causes d'un comportement, infère quelque chose sur quelqu'un ou sur quelque chose (Heider, 1958).

Ce processus d'attribution est souvent comparé à la démarche « scientifique » de l'homme de la rue, en ce sens que la recherche causale à laquelle cet homme se livre revient à rechercher une structure stable et permanente qui sous-tend des comportements particuliers, variables et immédiatement perçus (Gosling, 1996b). Et, comme nous l'avons dit précédemment, cette recherche ne se limite pas à autrui (hétéro-attribution) mais peut également concerner soi-même (auto-attribution).

Si c'est à Heider (1958) que l'on doit d'avoir engagé une réflexion sur cet aspect du fonctionnement de la « psychologie quotidienne », les théories de l'attribution ont, très vite, rencontré un vif succès auprès des psychologues sociaux (Gosling, 1996b). En effet, de nombreux auteurs ont étudié et expérimenté autour de cette notion d'attribution donnant lieu à différentes théories et de nombreux modèles. En ce qui concerne l'attribution de causalité, le modèle « d'inférences correspondantes » de Jones et Davis (1965) ou encore le modèle de « co-

variation » de Kelley (1967) expérimenté en 1972 par Mac Arthur sont les plus souvent cités.

À la suite de ces différentes expérimentations, les chercheurs ont obtenu un certain nombre de résultats apportant des explications complémentaires aux processus d'attribution. Notamment, on a pu remarquer que les attributions sont plus généralement traitées en termes de causalité interne, c'est ce que l'on appelle communément « l'erreur fondamentale » (Jones & Harris, 1967), qui serait à la base d'une tendance assez générale à inférer des causalités internes plutôt qu'externes, en bref, à considérer que les individus sont responsables de ce qu'ils font et de leur sort. On s'est aperçu, aussi, que cette tendance assez générale à oublier les contraintes environnementales dans la perception de la personne (soi ou autrui) est plus souvent vérifiable en hétéro-attribution qu'en auto-attribution (Jones & Harris, 1967 ; Jones & Nisbett, 1972).

Toutefois, certaines situations, plus propices que d'autres, engendreraient la mise en œuvre de cette activité cognitive d'attribution. Nous ne chercherions pas une explication à toute chose mais nous demanderions avant tout « pourquoi ? » face à quelque chose d'inattendu, d'étrange, de non familier (Weiner, 1985).

3. ATTRIBUTION DE RESPONSABILITE ET ATTRIBUTION DE SANCTION DANS LA JUSTICE PENALE

Et, on peut aisément, supposer que toute transgression, qu'il s'agisse de la transgression d'une loi, d'une norme ou d'une règle explicite est en soi une situation relativement inattendue, de non familière. En effet, lorsque nous lisons des coupures de journaux relatant de telles transgressions, nous nous posons souvent la question de savoir si l'individu qui est censé être l'auteur des faits est la cause réelle de l'événement, s'il peut être tenu pour responsable de ce qu'on lui reproche. Et parfois même, nous avons un avis sur la sanction qu'il méritait. Pour émettre ces jugements, nous avons recours à trois processus attributifs distincts que sont l'attribution de causalité, l'attribution de responsabilité et l'attribution de sanction. On peut, ainsi, supposer que tout magistrat a recours, lui aussi, à ces processus attributifs lorsqu'il doit prendre une décision. Et ce, d'autant plus si la procédure engagée contre l'individu est d'ordre pénal. En effet, l'objet même de la procédure pénale est de déterminer si tel ou tel individu est, ou non, à l'origine de l'infraction constatée, de déterminer son degré de responsabilité dans sa commission afin de lui assigner une sanction. Causalité, responsabilité et sanction sont, donc, des termes qui font partie à part entière du langage juridique. Ces différentes notions, aujourd'hui parfaitement codifiées dans le Code de procédure pénale et dans le Code pénal, ont

connu bien des péripéties, au cours de l'histoire, notamment en ce qui concerne la façon de les déterminer.

3.1. Les tribulations historico-juridiques de la détermination de la responsabilité et de la sanction

Par exemple, de l'époque franque jusqu'au douzième siècle, pour trancher entre l'innocence et la culpabilité d'un présumé auteur d'infraction, l'homme s'en remettait au prétendu jugement de Dieu. C'est Dieu qui décidait, selon ses impénétrables critères. La seule tâche des mortels consistait à établir des critères destinés à percer le verdict divin (Hardy-Massard, 2006). C'était par exemple l'ordalie de l'eau bouillante : le « patient » devait plonger sa main dans un chaudron rempli d'eau bouillante pour y retirer un anneau ou une pierre. La main était ensuite entourée d'un sac en cuir scellé par les juges. Au bout de trois jours on ouvrait le sac, et, si la brûlure avait un mauvais aspect, le patient était réputé comme impur donc responsable. Verdict par ailleurs très fréquent (Carbasse, 1990). Une variante, appelée l'ordalie de l'eau froide, consistait à plonger l'individu, genoux et bras liés à la poitrine, dans une pièce d'eau préalablement bénite. S'il coulait, c'est qu'il était reçu par l'eau bénite et était donc innocent. Mais, malheureusement, il n'était plus là pour pouvoir s'en réjouir. On perçoit bien, là, le caractère peu rationnel de tels indices mais également la grande part d'arbitraire dans la manière d'attribuer la responsabilité à l'auteur présumé d'une infraction (Hardy-Massard, 2006).

A certains moments de l'Histoire cette part d'arbitraire était également observable au niveau de la détermination de la sanction (Hardy-Massard, 2006). En effet, au cours de longues périodes historiques, les juges disposèrent d'un très large pouvoir d'appréciation dans le choix de la peine. Mais, cette latitude fut rudement prise à partie au XVIII^{ème} siècle. En effet, en 1791, l'Assemblée Constituante instaura un régime de peines rigoureusement fixes. Mais cette disposition ne resta en vigueur pas même 20 ans car ce système de peine à taux invariable heurtait le sens de la justice de ceux qui devaient l'appliquer. C'est ainsi, qu'à la fin du XIX^{ème} siècle et pendant une bonne partie du XX^{ème} siècle, la restauration du pouvoir discrétionnaire du juge se poursuit sous l'impulsion de la doctrine de la défense sociale et de la thèse de l'individualisation (Hardy-Massard, 2006). Depuis cette époque, le juge dispose, notamment via le principe d'individualisation de la peine, de très larges pouvoirs quant au choix de celle-ci et de son taux (Hardy-Massard, 2006). Mais, tous ses pouvoirs sont, cependant, soumis aux limites légales. Ce qui signifie que la peine doit être à la fois légale, égale et personnelle.

Le principe de la **légalité** de la peine signifie que, seule, la loi peut déterminer les peines. Notre système n'étant pas un système de peines fixes, le juge dispose, toutefois, d'une certaine latitude quant au choix de la peine et de son taux à condition qu'elle soit expressément prévue par les textes au risque de voir cassé le jugement par la Cour de Cassation.

La peine doit être **personnelle**. Seul le coupable doit être atteint par la sanction pénale et non des tiers, comme par exemple la famille. C'est ce qui conduit à l'exclusion de la sanction pénale pour autrui (même si dans la réalité il est inévitable qu'il y ait des répercussions sur la famille, lors notamment de peines pécuniaires ou d'une incarcération).

En plus d'être légale et personnelle, la peine doit être **égale** pour tous. Cependant, il faut préciser le sens du principe d'égalité. Le principe d'égalité des peines ne conduit pas à faire prononcer une peine identique à tous les auteurs d'une même infraction (ce qui s'opposerait au principe d'individualisation de la sanction). Il impose seulement que l'on ne tienne pas compte, pour prononcer la sanction, d'éléments tels que la condition sociale du coupable.

Mais, avant de pouvoir prononcer cette sanction, le juge devra, préalablement, vérifier et déterminer si la responsabilité pénale de l'auteur présumé de l'infraction est engagée. Poser les choses ainsi revient à se questionner quant au lien qui existe entre ces différents processus attributifs.

3.2. Attribution de causalité, attribution de responsabilité et attribution de sanction dans la justice pénale : un lien stochastique ?

La responsabilité pénale réside dans l'obligation de répondre d'une contravention, d'un délit ou d'un crime devant, respectivement, le Tribunal de Police, le Tribunal Correctionnel ou la Cour d'Assises. Dans cette forme de responsabilité, il ne s'agit pas de réparer un dommage (comme c'est le cas lorsque la responsabilité civile d'un individu est engagée) mais d'infliger une sanction à l'auteur supposé d'une infraction. Cette infraction repose sur trois éléments : l'élément légal, l'élément matériel et l'élément moral. L'élément légal suppose que l'infraction doit être prévue par la loi. L'élément matériel suppose, quant à lui, que les faits doivent être établis. Et enfin, l'élément moral suppose que cette infraction puisse être imputable à son auteur.

Mais, il arrive, parfois, dans certaines circonstances particulières, que l'individu ne soit pas tenu pour responsable de ce qu'on lui reproche bien qu'il en soit, indubitablement, la cause. Cela se produit dans un certain nombre de situations, que la doctrine sépare en deux catégories

distinctes : les causes de non-imputabilité et les faits justificatifs. Le Code pénal consacre, en effet, tout un chapitre à ces causes de non-imputabilité et à ces faits justificatifs qui font disparaître cet élément moral.

Les causes de non-imputabilité sont au nombre de quatre : la perte du libre arbitre[8], la contrainte[9], l'erreur[10], le bas âge[11] (moins de treize ans). Les faits justificatifs sont aussi au nombre de quatre : le couvert de loi[12] ou de l'autorité légitime[13], la légitime défense[14], l'état de nécessité[15], le consentement de la victime[16]. Les causes de non-imputabilité sont dites subjectives. Elles agiraient « *in personan* », c'est-à-dire pour le seul individu pour lequel elles s'appliquent. Tandis que les faits justificatifs sont objectifs. Ils agiraient « *in rem* », c'est-à-dire pour tous les individus pris dans la même situation. Toutes ces causes ont un point commun. Il a été commis, par un individu, des faits qui, matériellement, constituent une infraction. Pourtant, l'auteur du délit ne sera pas tenu pour responsable et ne tombera pas sous le coup de la loi répressive et ne fera donc pas l'objet d'une sanction pénale.

Dans un autre ordre d'idée, il arrive, aussi, parfois, qu'un juge ne prononce pas de peine, alors qu'il reconnaît la culpabilité de l'intéressé. Cette faculté est, exclusivement, réservée aux domaines correctionnels et contraventionnels. Elle ne peut s'inscrire que si trois conditions sont réunies[17]. Ces trois conditions sont : le reclassement du coupable (celui-ci a fait des efforts certains pour se réinsérer), la réparation du dommage causé par l'infraction, la cessation du trouble à l'ordre public.

Ces deux exemples, non exhaustifs, ont pour intérêt de mettre en évidence l'existence d'un lien stochastique entre ces trois processus attributifs dans la justice pénale. La question de ce lien, dans la justice naïve, a été, aussi, très largement débattue par les psychologues sociaux.

[8] Article 122-1 du Code pénal
[9] Article 122-2 du Code pénal
[10] Article 122-3 du Code pénal
[11] Article 122-8 du Code pénal
[12] Article 122-4 du Code pénal, premier alinéa
[13] Article 122-4 du Code pénal, deuxième alinéa
[14] Article 122-5 du code pénal
[15] Article 122-7 du Code pénal
[16] Le consentement de la victime est une hypothèse que le code pénal, dans sa version antérieure à 1994 ou dans sa version actuelle, n'envisage plus mais que la jurisprudence a souvent à examiner.
[17] Article 132-59 du code pénal

4. ATTRIBUTION DE CAUSALITE, DE RESPONSABILITE ET DE SANCTION DANS LA JUSTICE NAÏVE : UN SEUL ET MEME PROCESSUS OU PLUSIEURS PROCESSUS DISTINCTS ?

Comme nous l'avons déjà dit, une abondante littérature s'est développée, depuis les années 60, sur les processus attributifs. Et, force est de constater que, « *dans certains écrits, a priori, consacrés à l'attribution de causalité, on relève l'expression attribution de responsabilité sans que soit envisagé le fait que la responsabilité et la cause sont de deux ordres en droit différents* » (Beauvois, 1984, p. 123).

Une grande partie de ces travaux semblent mettre en évidence que les jugements de responsabilité reposeraient sur une attribution de causalité. En effet, la plupart des auteurs, s'étant intéressés aux processus attributifs, confèrent aux inférences causales un rôle essentiel. Ce qui a amené certains auteurs à dire que le jugement de responsabilité découle directement de la perception du rôle causal de la cible (Brewer, 1977). L'individu calculerait le poids causal de différents facteurs dans la production d'un événement, et jugerait l'acteur d'autant plus responsable de cet événement que cet acteur semble avoir exercé un rôle causal dans sa production. Dans d'autres modèles, (Shaver 1985 ; Weiner 1995) l'attribution causale est une condition nécessaire mais non suffisante au jugement de responsabilité : elle doit s'accompagner d'un certain nombre d'autres conditions telles que l'intentionnalité de l'acte incriminé, l'absence de contrainte subie par son auteur ou la connaissance par celui-ci des conséquences d'un tel acte.

Mon mémoire de DEA intitulé « *Attribution de responsabilité et attribution de sanction dans la justice naïve et experte* », dont le principal objectifs consistait à vérifier, de manière exploratoire, l'effet de six critères[18] sur l'attribution de responsabilité et sur l'attribution de sanction auprès de 240 étudiants inscrit en premier cycle à l'Université de Rouen (Tableau 1), en mettant en évidence que ces deux processus attributifs ne sont pas tributaires des mêmes critères, nous a permis de discuter ces différentes hypothèses.

[18] Ces six critères étaient répartis en deux plans en carré latin. Variaient ainsi, dans le premier plan, les trois critères déjà utilisés par Mac Arthur (1972), à savoir, la consistance, la distinctivité et le consensus et dans le second plan variaient trois nouveaux critères qui étaient, le contrôle du comportement, la conscience du comportement et la conscience de la conséquence.

Tableau 1 : Effets de six critères[19] sur les attributions de responsabilité et sur les attributions de sanction d'étudiants inscrits en premier cycle à l'Université de Rouen (Mémoire de DEA)

	ATTRIBUTION DE RESPONSABILITE			ATTRIBUTION DE SANCTION		
	Situations sociales	Situations professionnelles	Situations globales	Situations sociales	Situations professionnelles	Situations globales
CONSISTANCE			/			
DISTINCTIVITE	X[20]	X	/			
CONSENSUS	X		X			
CONTROLE DU COMPORTEMENT	/	/	X			
CONSCIENCE DE LA FAUTE	X		X	X	/	X
CONSCIENCE DE LA CONSEQUENCE				X	X	X

4.1. Hypothèse 1 : attribution de causalité et attribution de responsabilité sont un seul et même processus.

Si l'on se réfère aux théories de l'attribution de causalité, on peut vite s'apercevoir que certains auteurs n'ont pas fait de distinction entre ces deux processus attributifs, et ce, qu'il s'agisse de Heider (1958), de Jones et Davis (1965), de Kelley (1967) ou de Mac Arthur (1972). D'autres, par ailleurs, ont formellement affirmé qu'il s'agissait d'un seul et même processus. C'est le cas par exemple de Brewer (1977) qui affirme que « *l'attribution causale et le jugement de responsabilité sont équivalents* » (p. 63). Et si ce point de vue se trouve chez les théoriciens de la causalité, il se retrouve aussi chez les théoriciens de la responsabilité. En effet, Ross et Ditecco (1975) montrent que les jugements de responsabilité tout comme l'attribution causale sont influencés par les critères de consensus et de consistance. Ce qui les a amenés à la même conclusion qu'Alicke (1992), N'gbala et Branscombe (1995), Shaw et Reitan (1969), Shaw et Sulzer (1964), selon laquelle les individus ne font pas la différence entre ces deux types de processus attributifs. Cependant cette théorie, ou tout du moins ce point de vue, est loin de faire l'unanimité.

[19] Ces différents critères sont opérationnalisés dans le Tableau 2
[20] **X** = Effet significatif ; / = Tendance

4.2. Hypothèse 2 : Attribution de causalité et attribution de responsabilité sont deux processus différents.

Fincham et Jaspars (1979), Shaver et Drown (1986), Shultz et Schleifer (1983) et Wortman (1983), quant à eux, pensent qu'il est primordial et nécessaire de les différencier d'autant que l'individu semble tout à fait apte à le faire. C'est tout du moins ce que pensent Kelman et Lawrence (1972) ainsi que Schroeler et Linder (1976). Pour tous ces auteurs, il semble évident que la recherche causale et la recherche d'un responsable, autrement dit qu'attribution de causalité et attribution de responsabilité sont deux processus attributifs bien distincts. En effet, l'attribution de causalité cherche à comprendre comment nous établissons un lien entre un effet et une cause alors que « *la responsabilité ne peut être décrite ni comme une disposition personnelle ni comme la propriété d'un objet mais comme un jugement moral* » (Fishbein & Ajzen, 1973, p. 149). Si l'attribution de causalité cherche à expliquer, l'attribution de responsabilité, elle, cherche à sanctionner. L'attribution de responsabilité est un jugement qui se base sur des « *règles juridiques et morales et non suivant une règle d'inférence scientifique* » (Hamilton, 1980, p. 770). Ce qui est d'autant plus vrai si on se base sur un domaine tel que celui de la justice, domaine dans lequel on cherche davantage à trouver un responsable dans le but de le blâmer, de le sanctionner plutôt qu'à expliquer indéfiniment le pourquoi des choses (Fincham & Jaspars, 1980 ; White, 1990). Si la causalité répond à une loi binaire (Shaver & Drown, 1986), cette loi binaire ne fonctionne pas pour l'attribution de responsabilité. En effet, un individu peut être jugé responsable à des degrés différents selon l'absence *versus* la présence de certains facteurs.

4.3. Hypothèse 3 : La causalité, une condition nécessaire mais non-suffisante.

Nous venons de voir que, dans certains travaux, l'attribution de causalité et l'attribution de responsabilité ont été, parfois, assimilées. Cependant, certains chercheurs se sont évertués à démontrer que si l'attribution de causalité est une condition nécessaire à l'attribution de responsabilité, cette condition s'avère cependant insuffisante. C'est ainsi l'hypothèse émise par Fincham et Jaspars en 1983. Ils ont en effet démontré qu'attribution de causalité et attribution de responsabilité sont certes liées mais qu'elles ne sont, cependant, pas interchangeables et que, si l'attribution de causalité est une condition nécessaire pour attribuer la responsabilité, la causalité n'est cependant pas le seul facteur à prendre en considération.

C'est aussi à cette conclusion qu'aboutissent Shultz, Schleifer et Altman (1981) et Shultz et Schleifer (1983). Ces auteurs considèrent que des critères tels que l'absence de contrainte exercée à l'encontre de l'acteur d'une situation, la prévisibilité des conséquences d'un événement ou encore l'absence de causes extérieures sont tout aussi importants à prendre en compte que le rôle causal. En d'autres termes, ils affirment qu'un individu ne peut être tenu pour responsable de ce qu'on lui reproche uniquement si son action est perçue comme volontaire et libre de toute pression et si aucune autre cause extérieure à lui-même n'est susceptible de venir expliquer les événements. Ainsi, l'attribution de responsabilité pourra avoir lieu.

Reichle (1994), quant à lui, propose un modèle de la responsabilité en quatre étapes. La première de ces étapes étant la causalité, tout en reconnaissant, à l'instar de Shaver (1985), qu'un acteur peut être reconnu responsable de conséquences qu'il n'a pas lui-même provoqué. La seconde étape s'appelle la « liberté d'action ». Une cible agissant sous la contrainte de facteurs extérieurs ou sous la pression d'une autre personne verrait sa responsabilité disparaître ou diminuer. La troisième étape consiste à se demander si cet acteur a pu prévoir les conséquences de son action. Et enfin, l'ultime étape revient à s'interroger sur la part d'intentionnalité de cet acteur dans la réalisation de cette action.

Weiner (1995a, 1995b), voit, lui, trois étapes à l'attribution de responsabilité. Ces étapes étant premièrement l'évaluation du rôle causal d'un individu dans la survenue d'un événement, deuxièmement l'évaluation de l'aspect contrôlable d'un événement (autrement dit, l'individu pouvait-il ou non contrôler le poids des facteurs situationnels) et troisièmement la prise en compte des éventuelles circonstances atténuantes susceptibles de venir amoindrir la part de responsabilité d'un individu (il s'agit de circonstances atténuantes telle qu'une contrainte exercée à l'encontre de l'auteur présumé de l'infraction).

Cette nouvelle conception de la responsabilité a eu pour conséquence le développement de nouveaux courants de recherche qui ont pris par le passé trois directions principales :

- L'exploration de la responsabilité à travers des cas concrets tels que les accidents de voiture (Walster, 1966 ; Shaver, 1970).
- L'application des modèles classiques de l'attribution de causalité à celle de l'attribution de responsabilité (Shaw & Sulzer, 1964 ; Fishbein & Ajzen, 1973 ; Hamilton, 1978a ; Nogami & Streufert, 1983 ; Alloy & Tabachnik, 1984).
- L'étude de la responsabilité selon une perspective développementale et culturelle

(Shaw, Briscoe & Garcia-Esteve, 1968 ; Shaw & Iwawaki, 1972 ; Harris, 1977 ; Fincham & Jaspars, 1979 ; Sedlack, 1979 ; Fincham, 1983 ; Kanekar & Kolsawalla, 1983).

4.4. Hypothèse 4 : Attribution de causalité, attribution des responsabilité et attribution de blâme sont trois processus distincts

Dans sa théorie de « l'attribution de blâme », Shaver (1985) distingue attribution de causalité, attribution de responsabilité et attribution de sanction et propose un modèle en trois étapes :

- Tout d'abord l'observateur détermine dans quelle mesure les actions de l'auteur sont la cause de l'événement survenu,
- L'observateur fait ensuite une attribution de responsabilité morale, fondée sur un certain nombre de critères, qui peuvent être, par exemple, la connaissance par l'auteur des conséquences probables de son action, ou l'appréciation du manque de justification morale de sa conduite, ou encore l'intention de produire l'événement, les contraintes extérieures que l'acteur a subies...
- Puis l'observateur détermine la culpabilité de l'auteur, voire le blâme qu'il mérite, en évaluant la validité des excuses et des justifications fournies. Si ces dernières sont acceptables et/ou acceptées, le blâme sera d'autant diminué.

Par ailleurs, afin de démontrer que causalité et responsabilité ne sont pas si liées qu'ont bien voulu le prétendre certains auteurs, Shaver démontre que dans certains cas exceptionnels, un individu peut être tenu pour responsable d'un acte qu'il n'a pas commis comme c'est le cas dans les fautes d'omission[21]. En effet, dans ce type de faute, l'acteur ne joue pas de rôle causal direct dans la réalisation du dommage observé.

La théorie de Shaver, tout comme la plupart des recherches citées ci-dessus, a pour intérêt de mettre en évidence qu'un certain nombre de critères exerce une influence directe sur

[21] En droit, une omission peut constituer une faute. Elle revêt trois aspects : 1) Il peut s'agir d'une abstention dans l'action. Par exemple, un automobiliste roule à vitesse excessive et il omet de freiner, c'est une faute. 2) Il peut s'agir d'une abstention fautive. Elle consiste dans l'inexécution d'une obligation légale d'agir. Dans ce cas, l'auteur du dommage était tenu de faire un acte positif. Par exemple, le promeneur était tenu d'apporter assistance à une personne en danger. Dans cette hypothèse, l'abstention devient une faute civile, mais parfois une faute pénale. 3) L'abstention dictée par une intention de nuire. Par exemple, le concierge qui refuse de donner des bons renseignements qu'il possède sur un locataire à propos duquel est effectuée une enquête de moralité.

l'attribution de responsabilité et sur l'attribution de sanction. Ces derniers furent largement étudiés aux travers de très nombreuses recherches réalisées en psychologie sociale (Hardy-Massard, 2006).

5. LES CRITERES INFLUENÇANT L'ATTRIBUTION DE RESPONSABILITE

En ce qui concerne l'attribution de responsabilité, les critères qui furent étudiés en psychologie sociale peuvent être regroupés en trois grandes catégories selon qu'ils nous renseignent sur les caractéristiques liées à l'auteur de l'infraction, sur la situation ou bien encore sur la victime de l'infraction (Hardy-Massard, 2006).

On s'intéressa beaucoup aux caractéristiques liées à l'auteur[22] de l'infraction, tant dans sa dimension sociale, comportementale, que dans sa dimension psychologique. Ainsi furent étudiés des critères aussi divers que le « statut de l'acteur » qu'il s'agisse du statut social ou du statut hiérarchique (Seligman, Brickman & Koulack, 1977 ; Kanekar & Kolsawalla, 1977, 1980, 1981, 1983 ; Kanekar, Kolsawalla & D'Souza, 1981 ; Kanekar, Pinto, & Mazumbar, 1985 ; Kanekar & Vaz, 1988), la « négligence de l'acteur » (Schroeder & Linder, 1976 ; Tyler & Devinitz,1981), les « capacités de contrôle de l'acteur » (Weiner, 1980), ou encore l'« intentionnalité » (Shultz & Wright, 1985 ; Alicke 1992).

La deuxième catégorie apporte des informations sur la situation entourant la réalisation de l'infraction ou du dommage (Hardy-Massard, 2006). C'est ainsi, par exemple, que le critère « gravité des conséquences » fut étudié par de nombreux chercheurs, notamment parce qu'il conduisait à des résultats très contradictoires selon les paradigmes utilisés (Walster, 1966 ; Medway & Lowe, 1975 ; Shaver, 1970 ; Shaw & Skolnicks, 1971 ; Phares & Wilson, 1972 ; Chaikin & Darley, 1973 ; Stockols & Schopler, 1973 ; Pliner & Cappel, 1977 ; Kanekar & Pinto, 1991).

Enfin, la troisième grande catégorie de critères regroupe les informations concernant la victime[23] du dommage ou de l'infraction commise (Hardy-Massard, 2006). Furent ainsi étudiés,

[22] Ces différentes recherches nous apprennent notamment que le « statut social de l'acteur » a une influence sur la détermination de la responsabilité ou encore qu'un individu ayant agi négligemment soit tenu pour davantage responsable des conséquences observées qu'un individu ayant pris des précautions. De la même manière, un individu ayant commis un dommage de manière intentionnelle plutôt que de manière accidentelle sera tenu pour davantage responsable. C'est le cas également de l'individu qui invoque, pour expliquer les conséquences induites par son comportement, des facteurs contrôlables plutôt que des facteurs jugés incontrôlables.

[23] A l'instar du critère « statut de l'acteur », le critère « statut de la victime » a un impact sur l'attribution de responsabilité ; c'est également le cas de sa « respectabilité » ou de son « apparence physique ». Ces recherches

entre autres, son « statut social » (Krahé, 1985 ; Kanekar & Vaz, 1988), sa « respectabilité » (Kanekar & Seksaria, 1993 ; Mc Caul, Veltum, Boyechko & Crawford, 1990), son « aspect physique » (Thornton & Ryckman, 1983 ; Seligman & *al*, 1977).

6. LES CRITERES INFLUENÇANT L'ATTRIBUTION DE SANCTION

Les critères ayant été plus particulièrement étudiés relativement à l'attribution de sanction peuvent, eux aussi, être regroupés en trois grandes catégories selon qu'ils nous renseignent soit sur l'auteur de l'infraction, soit sur la situation ou bien encore sur les caractéristiques des juges-évaluateur (Hardy-Massard, 2006).

En ce qui concerne les caractéristiques de l'acteur (Hardy-Massard, 2006)[24], il s'agit de critères tels que l'intentionnalité (Horai &Bartek, 1978 ; Pepitone, 1975 ; Shultz, Schleifer, & Altman, 1981 ; Shaw & Reitan, 1969), le caractère respectable ou irrespectable de l'acteur (Doob, 1979), son apparence physique (Dion, 1972 ; Dion, Bercheid, & Walster, 1972 ; Efran, 1974 ; Landy & Sigall, 1974 ; Seligman & *al*, 1977 ; Seligman, Paschall, & Takata, 1974 ; Sigall & Ostrove, 1975), son caractère sympathique *versus* antipathique (Barnett & Feild, 1978 ; Klapan & Kemmerick, 1974 ; Landy & Aronson, 1969 ; Shepherd & Bagley, 1970).

La deuxième catégorie de critères s'intéresse aux caractéristiques de la situation (Hardy-Massard, 2006)[25]. C'est ainsi que furent notamment étudiés des critères tels que le « type d'infraction » (vol, faux, usage de faux, viol…) : (Critchlow, 1985 ; Kaplan & Kemmerick, 1974 ; Shaw & Reitan, 1969 ; Sigall & Ostrove, 1975), ou encore la gravité des conséquences

---

nous apprennent ainsi qu'une victime perçue comme « respectable » est jugée moins responsable de ce qui lui arrive qu'une victime perçue comme « peu respectable ». Le critère « apparence physique » fut, quant à lui, plus particulièrement étudié relativement à des situations de viols. Et les résultats obtenus mettent en évidence que la victime est jugée comme étant moins responsable du viol subit lorsqu'elle est attirante que lorsqu'elle ne l'est pas. D'après Seligman, Brickman et koulack (1977), ces résultats s'expliqueraient par le fait que le viol d'une femme attirante peut s'expliquer par son physique (dont elle n'est pas responsable), alors que pour le viol d'une femme peu attirante, où le physique ne peut servir d'explication, il serait fait appel à un défaut de comportement, dont la femme violée serait alors dite nécessairement responsable.

[24] Les résultats obtenus indiquent notamment que la sanction est d'autant plus importante que l'individu a agi de manière intentionnelle, mais aussi que l'auteur d'une infraction est moins sévèrement puni lorsqu'il a toujours eu une conduite irréprochable que lorsqu'il s'agit d'un récidiviste. Ces recherches ont également permis d'affirmer de manière quasi consensuelle que le critère « apparence physique » a une incidence sur l'attribution de sanction : il semblerait qu'il faille jouir d'un physique avantageux pour espérer voir sa sanction diminuée. Mais tout dépendrait en réalité du type d'infraction commise, car dans certaines circonstances bien précises il conviendrait de ne pas se montrer sous son plus bel aspect.

[25] Ces différentes études ont mis en évidence que la sanction attribuée est bien dépendante du type d'infraction commise et que l'évaluateur inflige une punition plus sévère lorsque les conséquences de l'infraction sont graves plutôt que mineures.

de l'infraction (Dejong, Morris, & Hastorf, 1976 ; Horai & Bartek, 1978 ; Kanekar, Dhir, Franco, Sindhakar, Vaz & Nazareth, 1993 ; Mc Comas & Noll, 1974 ; Shultz & *al*, 1981 ; Shaw & Mc Martin, 1977 ; Shaw & Reitan, 1969 ; Shaw & Sulzer, 1964).

Enfin, la troisième catégorie regroupe des critères se rapportant aux caractéristiques de l'évaluateur (Hardy-Massard, 2006)[26], comme par exemple sa « culture » (Shaw, Briscoe & Garcia-Esteve, 1968 ; Shaw & Iwanaki, 1972 ; Shaw & Schneider, 1969) ou encore la profession qu'il exerce (Shaw & Reitan, 1969).

Ces différentes recherches ont, pour intérêt commun, de mettre en évidence, que dans la justice « quotidienne », l'attribution de responsabilité et l'attribution de sanction sont fonction de l'existence de nombreux facteurs. Ainsi, lors de la réalisation de mon mémoire de DEA, je me suis demandé si de tels critères étaient susceptibles d'influencer les attributions émises par des juges experts notamment lors d'un procès en correctionnel. On pourrait spontanément en douter tant la codification de la procédure pénale et des textes du Code pénal semble précise et extrêmement rigoureuse. Mais, après avoir assisté au déroulement d'un procès en correctionnel, il ne semble pas complètement incongru de poser cette hypothèse.

Le déroulement d'un procès en correctionnel

Lorsque l'on assiste à un procès pour la première fois, on ne peut être que marqué par la majesté, la solennité des lieux et le ton magistral des différents protagonistes qui composent le tribunal. Tout, des lieux aux costumes en passant par l'ouverture de l'audience par l'huissier, dégage l'impression d'une immense rigueur.

Puis, à l'appel de leur nom, les prévenus se déplacent, brutalement tirés de l'anonymat du public. Ils parcourent les quelques mètres qui les séparent de la barre. L'huissier vérifie leur convocation. Le jeu d'estrades situe le tribunal à l'apogée de l'assemblée. Les magistrats, dans l'éminence de leurs fonctions, semblent trôner. Le centre est occupé par les avocats qui ont étalé leurs nombreux dossiers sur les tables devant eux. Ils discutent ensemble et échangent des pièces. Nulle attention n'est prêtée au public qui doit tendre l'oreille pour saisir des parcelles de dialogues nécessaires à l'intelligibilité des débats. On ne peut que sourire à la vue des habitués de l'audience correctionnelle qui échangent leurs commentaires. Le silence est maître. Pas forcément par respect mais simplement parce que le président est maître de cérémonies et que la loi l'autorise à rappeler à l'ordre et à expulser si nécessaire ceux qui bafouent trop ouvertement sa grandeur.

Même si la plupart des magistrats interprètent avec conviction leur rôle, les conditions dans lesquelles se déroulent les audiences correctionnelles annulent toute la majesté de la situation. Il n'est pas rare, en effet, de voir régler une vingtaine d'affaires, de voir condamner une vingtaine de personnes en un après-midi par un même tribunal c'est-

[26] Ces études permettent d'affirmer que l'attribution de sanction varie effectivement selon le groupe d'appartenance de l'acteur et selon sa profession.

à-dire par un même juge. Résumé du dossier, interrogatoire du prévenu et des éventuels témoins, réquisitoires et plaidoiries, délibération et sentence, le tout à un rythme effréné. Peu de péripéties ont lieu. L'audience semble être pour le tribunal, l'occasion d'approfondir substantiellement les informations qu'il détient déjà à propos du prévenu et de l'affaire. Tout au long des débats, peu d'attention semble être accordé aux justifiables présents.

Les premières fois, on peut être surpris par le trop peu de débats et par cette impression d'une distribution mécanique des peines. Au fur et à mesure que se déroule l'audience, la perplexité nous envahit : comment le juge fait-il pour juger en si peu de temps tant d'individus, tant de vécus, tant de situations différentes ? Le doute s'installe et la question devient alors : quelle est la part de subjectivité, d'arbitraire dans la décision qui vient d'être rendue ? En effet, dans la plupart des cas, la délibération est instantanée, un chiffre est proposé par le procureur. Pour les cas les plus controversés, le tribunal se retire pour délibérer avec ses assesseurs. Tout ceci peut laisser le public dans un état de grande perplexité. On ne peut ressortir d'une audience en correctionnel sans se poser de question quant à la part de subjectivité dans une décision de justice. Et, on comprend alors assez vite que malgré cette codification très rigoureuse de la procédure pénale, le juge n'en reste pas moins un homme c'est-à-dire un être ayant des valeurs, des représentations personnelles dont il ne peut pas faire totalement abstraction au moment où il attribue. Cette impression a très largement contribué à l'élaboration de mon sujet de thèse.

7. INVESTIGATIONS DANS LE CADRE DE MA THESE DE DOCTORAT

L'analyse de ces nombreuses études réalisées en psychologie sociale à propos de ces deux processus attributifs, l'observation de procès aux Assises et en correctionnel associées à l'étude d'articles propres au droit pénal et d'arrêts de jurisprudence, la valorisation de nos résultats obtenus dans le cadre du DEA (Gangloff & Hardy, 2000) nous ont conduits à nous intéresser, dans le cadre de la thèse de Doctorat, à l'éventuel effet de 18 critères sur l'attribution de responsabilité et sur l'attribution de sanction. Nous avons souhaité les étudier non seulement parce que certains d'entre eux n'avaient, jusqu'alors, jamais été envisagés comme étant susceptibles d'avoir un effet sur l'attribution de responsabilité ou sur l'attribution de sanction ou bien parce qu'ils furent seulement étudiés relativement à un processus attributif à l'exclusion de l'autre mais aussi parce qu'ils n'avaient pas non plus été étudiés dans la « justice experte » et/ou relativement à la formation du juge-évaluateur.

Ces 18 critères, non-exhaustives, peuvent être, regroupés en trois grandes catégories, soit : les critères liés aux caractéristiques de l'auteur de l'infraction, les critères liés à la situation, les critères liés à la victime.

Les critères nous renseignant sur l'auteur de l'infraction sont de deux ordres (Tableau 2) : d'ordre social ou d'ordre psychologique selon qu'ils nous renseignent sur l'identité sociale ou sur l'état psychologique de l'auteur de l'infraction. Ces critères sont autant d'informations que

l'on peut trouver dans une expertise psychologique (ce type d'enquête est généralement ordonné par un juge d'instruction soucieux de mieux cerner la personnalité d'un justiciable mis en examen) à l'exception, toutefois, du critère « beauté physique ». Néanmoins, nous avions la conviction que ce critère était susceptible d'influencer l'attribution de responsabilité et l'attribution de sanction.

Tableau 2 : Opérationnalisation des critères renseignant sur l'auteur de l'infraction

CRITERES NOUS RENSEIGNANT SUR L'AUTEUR DE L'INFRACTION		OPERATIONNALISATION DES CRITERES
D'ORDRE SOCIAL	Le sexe de l'acteur	L'acteur était soit un homme soit une femme
	Le statut professionnel de l'acteur	L'acteur jouissait soit d'un statut professionnel élevé soit d'un statut professionnel peu élevé
	L'âge de l'acteur	L'acteur était soit âgé de plus de quarante ans soit de moins de vingt-cinq ans
	La beauté physique de l'acteur	L'acteur jouissait soit d'un physique agréable soit d'un physique désagréable
D'ORDRE PSYCHOLOGIQUE	La consistance (= Etat de récidive de l'acteur)	Soit l'acteur avait déjà commis par le passé une infraction soit il n'en avait jamais commis
	La distinctivité (= Préméditation)	Distinctivité positive versus distinctivité négative
	Le contrôle du comportement	Soit l'acteur pouvait contrôler son comportement au moment de la commission de l'infraction soit il ne l'a pas pu
	La conscience de la faute	Soit l'individu était conscient de commettre une faute en agissant soit il ne l'était pas
	La conscience de la conséquence	Soit l'individu était conscient des éventuelles conséquences pouvant être engendrées par son action soit il ne l'était pas
	L'état de nécessité	Soit l'individu était en proie à une envie ou à un désir irrésistible soit il ne l'était pas
	L'incitation d'autrui	Soit l'acteur a agi de son propre chef ou bien il a agi conformément à l'influence psychologique exercée à son encontre par une tierce personne
	La valence de l'évènement	Soit l'acteur venait de vivre, juste avant la commission de l'infraction soit un événement émotionnel heureux ou bien un événement émotionnel malheureux
	L'expression du remords	Soit l'acteur exprimait des remord suite à l'infraction commise soit il refusait de le faire

Notre deuxième catégorie concerne **les critères nous renseignant sur la situation** (Tableau 3). Il s'agit de deux critères nous apportant des informations sur l'infraction en tant que telle.

Tableau 3 : Opérationnalisation des critères renseignant sur la situation

CRITERES NOUS RENSEIGNANT SUR LA SITUATION	OPERATIONNALISATION DES CRITERES
La gravité des conséquences	Ces conséquences sont soit importantes soit légères
Le consensus	Soit de nombreuses personnes agissent comme l'acteur, soit, peu de personne le font

A propos de **la victime**, nous avons analysé deux types de critères (Tableau 4). Il s'agissait tout d'abord de critères nous renseignant sur l'identité sociale de la victime. Nous nous sommes également intéressés à la « contribution » de la victime dans la réalisation de l'infraction, que cette contribution soit physique, psychologique ou matérielle.

Tableau 4 : Opérationnalisation des critères renseignant sur la victime

CRITERES NOUS RENSEIGNANT SUR LA VICTIME	OPERATIONNALISATION DES CRITERES
Le statut professionnel de la victime	La victime jouissait soit d'un statut professionnel élevé soit d'un statut professionnel peu élevé
Le sexe de la victime	La victime est soit un homme soit une femme
La faute de la victime	Soit la victime a commis une faute préalablement à l'action de l'acteur soit elle n'en a pas commis.

Attribution de responsabilité et attribution de sanction sont-elles influencées par les mêmes critères ? Si tel n'est pas le cas : quels sont ceux qui ont un effet spécifique sur l'attribution de responsabilité et sur l'attribution de sanction ? Ces critères sont-ils les mêmes selon que l'évaluateur de cette situation est un érudit du droit, un spécialiste de la psychologie ou un « profane » ? Ces critères sont-ils différents selon que l'infraction se déroule dans la vie sociale ou dans la vie professionnelle ? Telles sont les principales questions que nous nous sommes posées. Afin d'y répondre une procédure expérimentale a été élaborée (Tableaux 5, 6 et 7).

Tableau 5 : Procédure expérimentale utilisée dans le cadre de ma thèse de Doctorat

« CRITERES ATTRIBUTIFS DE RESPONSABILITE ET DE SANCTION : APPROCHE COMPARATIVE DANS LA JUSTICE NAÏVE VERSUS EXPERTE » THESE DE DOCTORAT 2005	
CADRE THÉORIQUE	Attribution de causalité Attribution de responsabilité Attribution de sanction Responsabilité pénale
PROBLÉMATIQUE	Etude de l'effet de 18 critères sur l'attribution de responsabilité et sur l'attribution de sanction
MÉTHODE	
PARTICIPANTS	704 étudiants (hommes et femmes) inscrits en premier cycle de psychologie à l'université de Rouen
	649 étudiants en droit (hommes et femmes) inscrits dans différentes facultés de droit à compter de la deuxième année de DEUG jusqu'au DEA
	660 individus "tout-venant" (hommes et femmes) choisis au hasard dans la rue[27]
OUTIL	Questionnaire composé de huit scénettes (quatre ayant trait à des situations de la vie quotidienne et quatre ayant trait à des situations de la vie professionnelle) dans chacune desquelles un individu commettait une infraction à une règle légale ou à une norme sociale. Ces infractions avaient pour conséquence de provoquer un dommage qui était enduré par une tierce personne ainsi placée en position de victime. Ces huit cas se terminaient par la présentation des résultats d'une prétendue enquête. Ces résultats étaient présentés sous forme de trois informations. Chacune de ces informations se rapportait à l'un de nos dix-huit critères qui, une fois opérationnalisés, prenaient deux modalités
TACHE EXPERIMENTALE	La tâche expérimentale consistait à infliger une sanction parmi les cinq proposées aux différents protagonistes de nos scénarios[28]. Il était également demandé aux sujets expérimentaux de justifier en quelques lignes le choix de cette sanction[29].
PRINCIPAUX RÉSULTATS[30]	Les trois populations expérimentales, n'utilisent pas les mêmes critères selon qu'ils ont à attribuer « responsabilité » ou « sanction » à l'auteur présumé d'une infraction. Les critères susceptibles d'influencer ces deux processus attributifs dépendant des caractéristiques du juge-évaluateur, de sa formation, de ses fonctions et de ses missions institutionnelles

[27] Nous avons veillé à ce que cette 3ème population soit représentative d'un véritable jury d'Assises, ce qui signifie que cette population est uniquement constituée de citoyens français âgés de plus de 23 ans, quelle que soit l'activité professionnelle exercée, à l'exception de certaines personnes que nous avons dû écarter puisque leur fonction ou leur profession leur interdit, conformément à la loi d'être jurés (c'est le cas par exemple des membres du corps préfectoral, des fonctionnaires des services de police, des militaires en activité…). Et nous avons pris également une précaution supplémentaire en supprimant tout questionnaire rempli par un étudiant en droit ou en psychologie ou par un professionnel de ces deux disciplines.

[28] Les cinq modalités de notre variable dépendante « attribution de sanction » étaient « aucune sanction », « sanction légère », « sanction moyenne », « sanction importante », « sanction très importante ».

[29] L'analyse de contenu des réponses obtenues à cette question ouverte a permis de mettre en évidence que nos sujets expérimentaux « justifiaient » les sanctions attribuées essentiellement en expliquant à qui ou à quoi ils attribuent la responsabilité de l'infraction commise. Ainsi notre variable dépendante relative à ces justifications est appelée dans notre analyse « attribution de responsabilité ».

[30] L'ensemble des résultats est détaillé dans le paragraphe intitulé « Synthèse des principaux résultats ».

Tableau 6 : Contenu des 4 situations « vie quotidienne »

Tom, comme chaque jour, prit le même itinéraire pour se rendre sur son lieu de travail. A un moment donné, il brûla un feu. Immédiatement un choc se fit sentir. Tom s'arrêta et s'aperçut qu'il venait de percuter un piéton. Malheureusement celui-ci gisait immobile sur le bas-côté.
Sam alluma une cigarette dans une zone « non-fumeur ». La fumée que dégagea cette cigarette indisposa particulièrement une personne se trouvant à proximité de Sam. Cette personne se trouva soudainement prise d'une crise d'asthme si violente qu'elle dut être hospitalisée de toute urgence.
Bill, après un repas dans un restaurant, partit sans payer l'addition. Le serveur qui s'occupait de la table fut contraint de verser de sa poche l'équivalent du prix du repas non perçu.
Harry porte une arme à feu dans un lieu public. Pour impressionner ses amis, il exhibe cette arme quand soudain le coup de feu part et atteint un individu qui s'effondre immédiatement.

Tableau 7 : Contenu des 4 situations « vie professionnelle »

Lionel, représentant en produit industriel, se rendit dans l'entreprise T, comme il en avait convenu avec le directeur commercial, afin de lui présenter les nouveautés que propose sa société. Lionel se gare sur un emplacement réservé à la direction. Si bien que monsieur Lauret, directeur commercial, voyant que l'emplacement qui lui est attribué est occupé et ne trouvant pas où garer sa voiture, décide de la garer à l'extérieur du parking de l'entreprise. A la fin de la journée, lorsqu'il compte regagner sa voiture, il comprend très vite qu'on la lui a dérobée.
Romuald est employé dans une papeterie. Il est conducteur d'une machine qui permet de couper les feuilles de papier à un format déterminé. Il travaille en collaboration avec un autre ouvrier dont le rôle est de fournir la machine en papier. L'une des règles de sécurité stipule que le conducteur doit annoncer à son collègue la mise en route de la machine afin que celui-ci cesse, à ce moment-là, de remplir la machine en papier pour éviter toute coupure de la main par le coupe-papier. Cependant Romuald remit la machine en route sans respecter cette règle de sécurité. Si bien que son collaborateur, surpris par la remise en route de la machine, n'eut pas le temps de retirer sa main. Le couteau lui trancha si profondément la main qu'une intervention chirurgicale s'avéra nécessaire.
Monsieur Adler, directeur d'entreprise, menaça sa secrétaire, madame Chazel, de renvoi si elle refusait un rendez-vous avec lui en dehors de ces heures de travail. Suite à cette menace, madame Chazel fit une importante dépression nerveuse qui nécessita un arrêt de travail de plusieurs semaines. Le prud'homme fut averti du comportement de monsieur Adler.
Jean-Marc, contremaître dans une usine de conditionnement de parfum, suite à une altercation avec l'une de ses employées africaines, sous ses ordres en vint à émettre des propos raciaux forts injurieux et désobligeants. L'employée, effondrée, quitta l'usine subitement dans le but de retourner chez elle pour se remettre de l'événement qui venait de se produire. Elle reçut quelques heures après un coup de téléphone de la boîte d'intérim qui lui annonçait une fin de mission pour faute professionnelle du fait d'avoir quitté son lieu de travail sans accord hiérarchique. Cette employée porta plainte contre Jean-Marc auprès de l'inspection du travail

L'un de nos objectifs expérimentaux étant d'étudier l'effet simple de ces dix-huit critères sur l'attribution de responsabilité et sur l'attribution de sanction nous avons opté pour l'utilisation de plans en carré latin plutôt que pour l'utilisation de plans expérimentaux. Ainsi, nous avons abouti à six plans en carré latin dans chacun desquels ont été étudiés trois de nos dix-huit critères. Ces six plans en carré latin ont donné lieu à six études indépendantes les unes des autres dont les résultats furent ultérieurement regroupés pour donner lieu à des analyses d'ordre général.

Chaque plan en carré latin permettant de réaliser quatre combinaisons particulières de trois critères, nous aboutissons au total à vingt-quatre cases expérimentales. Toutes ces combinaisons ont été étudiées relativement aux quatre situations sociales puis aux quatre situations professionnelles (ainsi nos sujets expérimentaux ont tous été soumis à nos huit situations expérimentales avec une modalité particulière d'association de critères). Ces individus furent

répartis dans ces vingt-quatre cases à raison de vingt à trente individus par cases.

8. SYNTHESE DES PRINCIPAUX RESULTATS

Comme nous venons de l'expliquer, la tâche expérimentale consistait donc à infliger une sanction (parmi cinq proposées) à l'auteur d'une infraction puis à justifier le choix de cette sanction.

Nous avons, dans un premier temps, procédé à un recodage de notre échelle de sanction afin de transformer notre échelle ordinale en échelle numérique (aucune sanction = 1, sanction légère = 2, sanction moyenne = 3, sanction importante = 4, sanction très importante = 5) et après avoir calculé des sommes de sanction et leur moyenne en situations sociales et en situations professionnelles.

Puis, dans un second temps, nous avons procédé à une analyse de discours visant à mettre en évidence à qui ou à quoi les sujets expérimentaux attribuaient la responsabilité de l'infraction commise. C'est ainsi que cette analyse des réponses obtenues à cette question ouverte nous a permis de mettre en évidence cinq catégories « d'attribution de responsabilité » : soit nos sujets expérimentaux ne font « aucune attribution », soit ils procèdent à des « attributions de responsabilité à la personne », soit à des « attributions de responsabilité à la situation », soit ils font des « attributions conjointes : à la personne et à la situation » ou bien encore proposent une « atténuation de la responsabilité de l'auteur de l'infraction »[31].

Sans rentrer dans le détail des très nombreux résultats statistiques obtenus, nous pouvons observer dans les tableaux 8, 9 et 10 que, d'une manière générale, nos trois populations expérimentales, n'utilisent pas, systématiquement, les mêmes critères selon qu'ils ont à attribuer « responsabilité » ou « sanction » à l'auteur présumé d'une infraction. A l'instar de Fincham et Jaspars (1979), Shaver et Drown (1986), Shultz et Schleifer (1983), Wortman (1983), Kelman et Lawrence (1972) ainsi que Schroeler et Linder (1976) qui affirmaient qu'attribution de causalité et attribution de responsabilité étaient deux processus distincts, nos données statistiques nous conduisent à considérer qu'attribution de responsabilité et attribution de sanction sont également deux processus singuliers et que les individus, érudits du droit ou profanes, sont tout-à-fait aptes et à même de les distinguer (Gangloff & Hardy, 2000 ; Hardy-Massard, 2006 ; Hardy-Massard, 2007).

[31] Pour plus de détails voir annexe 2

Tableau 8 : Effet des critères renseignant sur l'auteur de l'infraction sur les attributions de responsabilité et de sanction des trois populations expérimentales

	ATTRIBUTION DE RESPONSABILITE									ATTRIBUTION DE SANCTION								
	Situations sociales			Situations professionnelles			Situations globales			Situations sociales			Situations professionnelles			Situations globales		
	P[32]	D	N	P	D	N	P	D	N	P	D	N	P	D	N	P	D	N
SEXE DE L'ACTEUR	X		/	/			X	/				/						
STATUT DE L'ACTEUR	X	/	X	X		X	X	X	X		/	X			X			X
AGE DE L'ACTEUR	X	X	X	X	X	X		X	X									
APPARENCE PHYSIQUE	X			X	/	X	X		X		X						X	
CONSISTANCE		X	X			X	/	X	X			X						
DISTINCTIVITE	X		X	X	X	X	X	X	X		X			X	/		X	/
CONTROLE DU COMPORTEMENT	/	X	X	/	X	X	X	X	X									
CONSCIENCE DE LA FAUTE	X	/	X		X	X		X	X	X		X	/		X	X		X
CONSCIENCE DE LA CONSEQUENCE										X			X			X		
ETAT DE NECESSITE	X		X	X	X		X										/	
INCITATION D'AUTRUI	X		X	X	X	X	X		X		X		X	X		X	X	
VALENCE DE L'EVENEMENT		X	X	/	/		X	X	X									
EXPRESSION DU REMORDS	X	X					X	X			X	X					/	X

[32] P : Il s'agit des résultats de notre population « étudiants en psychologie », D : Il s'agit des résultats de notre population « juges experts en droit », N : Il s'agit des résultats de notre population « juges naïfs »

Tableau 9 : Effet des critères renseignant sur la situation sur les attributions de responsabilité et de sanction des trois populations expérimentales

	ATTRIBUTION DE RESPONSABILITE									ATTRIBUTION DE SANCTION								
	Situations sociales			Situations professionnelles			Situations globales			Situations sociales			Situations professionnelles			Situations globales		
	P	D	N	P	D	N	P	D	N	P	D	N	P	D	N	P	D	N
GRAVITE DES CONSEQUENCES	X	/	X	X	X		X	/		X	X	X	X	/		X	X	X
CONSENSUS	X	X	X			X	X		X			X			/			X

Tableau 10 : Effet des critères renseignant sur la victime sur les attributions de responsabilité et de sanction des trois populations expérimentales

	ATTRIBUTION DE RESPONSABILITE									ATTRIBUTION DE SANCTION								
	Situations sociales			Situations professionnelles			Situations globales			Situations sociales			Situations professionnelles			Situations globales		
	P	D	N	P	D	N	P	D	N	P	D	N	P	D	N	P	D	N
STATUT DE LA VICTIME			X	X	/	X	/	X	/					X				
SEXE DE LA VICTIME	X	X		X	X	X	X		/	X			X	X		X	X	
FAUTE DE LA VICTIME	/	X		/	X	/	/	X	/		X						/	

De plus, si plusieurs critères nous renseignant sur l'auteur de l'infraction, sur les conditions de sa commission ou sur la victime s'avèrent être des informations pertinentes pour que le juge-évaluateur attribue la responsabilité et la sanction qui incombe à un infractionniste, ces derniers ne se cantonnent pas exclusivement à ceux habituellement prévus par la loi ou à ceux considérés comme pertinents dans le cadre d'une expertise psychologique. Ce constat est vrai, y compris, pour nos experts du droit et nos experts en psychologie qui sont influencés, dans certaines conditions précises, par des critères aussi subjectifs que la beauté physique de l'auteur de l'infraction (Hardy-Massard, 2006 ; Hardy-Massard, 2007 ; Hardy & Gangloff, 2004b). Ce qui peut donner, conséquemment, l'impression que ces différents experts ne peuvent pas complètement se départir de toutes formes de « subjectivité » lorsqu'ils ont à mettre en œuvre ces processus attributifs (Herpin, 1977 ; Hardy-Massard, 2006 ; Hardy-Massard, 2007). Nos résultats font apparaitre, subséquemment, que ces deux processus sont fonction de nombreux critères autres que la seule causalité (Fincham & Jaspars, 1983 ; Shultz, Schleifer & Altman,

1981 ; Shultz & Schleifer, 1983) et qu'ils entretiennent tous trois un lien davantage « stochastique[33] » (Shaver, 1985) que « prodromique[34] » ou de purement « factitif[35] ».

D'autre part, si tous nos sujets expérimentaux attribuent la responsabilité de l'infraction commise soit à des facteurs dispositionnels, soit à des facteurs environnementaux ou soit, encore, aux deux simultanément, tous sont également capables d'accorder des circonstances atténuantes à l'auteur de cette infraction (Shaver, 1985 ; Hardy-Massard & Gangloff, 2007).

Toutefois, conformément aux travaux de Jones et Harris (1967) et de Jones et Nisbett (1972) relatifs à l'erreur fondamentale, nous avons également pu noter que nos sujets expérimentaux, quels qu'ils soient, privilégient les explications concernant l'infraction en termes de facteurs dispositionnels plutôt qu'en termes de facteurs situationnels (Hardy-Massard & Gangloff, 2007). Nous avons explicité ce résultat par la probable mise en œuvre, chez nos juges-évaluateurs, d'un processus cognitif participant à une forme de régulation sociale conformément aux travaux de Beauvois sur la connaissance personnologique (1984 ; 1994). L'utilisation de ces facteurs dispositionnels ont, en effet, pour avantage de renvoyer l'infraction commise à une simple déviance, à une simple transgression individuelle, alors que les facteurs situationnels la renverraient plus spécifiquement à un dysfonctionnement d'ordre social. Cette "stratégie cognitive" permet entre autres de préserver les lois et les valeurs sociojuridiques en vigueur dans la société à laquelle les juges-évaluateurs appartiennent. Ce raisonnement ne correspond pas, il nous semble, à une erreur de jugement mais plus véritablement à un besoin social : la préservation de l'ensemble de l'institution judiciaire, de son fonctionnement et de ses règles, et au-delà de tout le système de normes sociales, et ce quelle que soit l'éventuelle injustice que cela est susceptible d'engendrer pour l'individu jugé. L'impression qui s'en dégage est que le besoin du "général", c'est-à-dire de la société, prédomine sur le besoin du "particulier", c'est-à-dire de l'individu (Hardy-Massard & Gangloff, 2007).

En outre, il s'avère que nos sujets expérimentaux n'ont que peu de critères en commun lorsqu'ils attribuent une sanction à l'auteur d'une infraction, ce processus attributif étant très dépendant des caractéristiques du juge-évaluateur, de sa formation, de ses fonctions et de ses missions institutionnelles (Gangloff & Hardy-Massard, 2006 ; Hardy & Gangloff, 2004a ; Hardy-Massard & Gangloff, 2005). Afin d'exemplariser nos propos, nous pouvons mettre en évidence que nos psychologues, sensibilisés au cours de leur formation à la compréhension et

[33] Absence de lien entre un fait observé et l'apparition d'un évènement
[34] L'observation d'un fait laisse présager l'apparition d'un évènement
[35] Il existe un lien de causalité entre le fait observé et la survenue de l'évènement

à l'explication des conduites et des comportements humains, semblent essayer de comprendre ce qui a pu conduire un individu à commettre une infraction. Ainsi, ils s'interrogent, avant de sanctionner un individu, sur l'état de conscience de celui-ci au moment de la commission de l'infraction, d'où l'effet de critère tels que la « conscience de la faute » et de la « conscience de la conséquence » sur les sanctions qu'ils attribuent.

Quant aux magistrats, qui ont essentiellement pour missions de rendre la justice et de veiller au respect des textes législatifs et règlementaires pour permettre aux citoyens de « vivre ensemble », ils s'intéressent moins à l'individu ayant commis l'infraction qu'au positionnement de cet individu par rapport à celle-ci. Plus précisément, cela signifie que les magistrats tentent, essentiellement, d'évaluer les risques possibles de récidive (d'où l'effet de la « distinctivité » que notre opérationnalisation nous incite à rapprocher de cette notion et de la « faute de la victime » qui met en évidence que l'infraction ne prend pas forcément sa source exclusivement dans l'intention délictuelle de l'auteur mais potentiellement dans un enchaînement de causes à effets). Les magistrats sont également sensibles à la possible prise de conscience par l'infracteur du caractère illicite de sa conduite car, si prise de conscience il y a, on peut supposer que les risques de récidive seront moindres, l'individu paraissant du même coup moins dangereux pour la société (d'où la prise en compte d'un critère tel que l'expression du remords). Ces divergences dans les critères retenus pour attribuer une sanction s'expliquent incontestablement par des fonctions et des objectifs forts différents qui font que les psychologues « *évaluent davantage un homme* » alors que les magistrats « *jugent essentiellement un fait* » (Hardy & Gangloff, 2004a).

De plus, nous avons également pu observer que les juges naïfs n'ont que deux critères en commun avec les étudiants en psychologie (il s'agit de la « conscience de la faute » et de la « gravité des conséquences ») et deux critères en commun avec les étudiants en droit (« l'expression du remords » et la « gravité des conséquences »). Ce dernier point a également pour intérêt de souligner l'importance toute particulière du critère « gravité des conséquences » sur l'attribution de sanction. Il a, en effet, pour particularité d'être commun à nos trois populations expérimentales. De nombreux psychologues sociaux avaient d'ailleurs supposé et démontré, par le passé, son influence sur ce processus attributif (Dejong, Morris, & Hastorf, 1976 ; Horai & Bartek, 1978 ; Kanekar, Dhir, Franco, Sindhakar, Vaz &Nazareth, 1993 ; Mc Comas & Noll, 1974 ; Shultz & *al*, 1981 ; Shaw & Mc Martin, 1977 ; Shaw & Reitan, 1969 ; Shaw & Sulzer, 1964).

D’une manière plus générale, il nous semble que les résultats obtenus relativement à l’attribution de sanction constituent une explication vraisemblable à l’incompréhension des décisions judiciaires, à l’hostilité et aux critiques qui existent à l’égard des jurys populaires et des expertises psychologiques dont nous avons fait mention dans notre introduction et, par voie de conséquence, à la méfiance et à la défiance qui subsistent à l’encontre de l’institution judiciaire dans son ensemble (Gangloff & Hardy, 2004 ; Gangloff & Hardy-Massard, 2006 ; Hardy & Gangloff, 2004a, Hardy-Massard & Gangloff, 2005).

Enfin, le fait d’avoir différencié, dans cette recherche, la sphère de la vie quotidienne de la sphère professionnelle nous permet d’observer que l’attribution de sanction, bien plus que l’attribution de responsabilité, est dépendante d’informations liées à l’environnement dans lequel l’infraction a été commise. En effet, nos sujets expérimentaux utilisent un nombre descriptivement plus important de critères lorsque l’infraction se déroule dans la vie de tous les jours que lorsque l’infraction se déroule dans la vie professionnelle. Nous avons, de ce fait, supposé que la fonction de la sanction diffère selon cette variable contextuelle. Ainsi, lorsque l’infraction se déroule dans la vie quotidienne, la peine aurait avant tout pour objectif d’intimider, de dissuader l’auteur de l’infraction de récidiver en lui inspirant la crainte « du châtiment ». Mais pour que cette sanction ait l’effet escompté, il faut que celle-ci soit méritée, c’est-à-dire adaptée à la réalité de la situation. Pour y parvenir, de nombreux critères doivent donc être pris en compte avant qu’elle ne soit attribuée. Par contre, lorsque l’infraction se déroule dans la vie professionnelle, elle aurait surtout pour fonction de « faire exemple ». L’objectif serait essentiellement d’exercer une intimidation non plus seulement sur l’infracteur mais aussi et surtout sur ceux qui seraient portés à l’imiter : l’exemple de la peine neutralisant ainsi l’exemple de la transgression. Elle serait là pour éveiller dans les consciences une espèce de crainte salutaire et rappeler que les menaces de la sanction ne sont pas vaines. On peut de ce fait dire qu’elle aurait une fonction utilitaire. Elle permettrait de réaffirmer à tous les individus les règles à respecter dans le cadre professionnel. Tout ceci n’étant possible que si elle est effective c’est-à-dire donnée à voir. Ainsi, elle sera attribuée étant donné la commission de l’infraction et plutôt indépendamment des circonstances, des conséquences ou des caractéristiques liées à l’auteur de cette infraction, car on souhaiterait surtout qu’elle agisse sur l’opinion générale et pas seulement sur l’auteur de l’infraction (Gangloff & Hardy-Massard, 2006). L’ensemble de ces principaux résultats est récapitulé dans le Tableau 11 ci-après.

Tableau 11 : Récapitulatif des principaux résultats obtenus dans le cadre de ma thèse de Doctorat

PRINCIPAUX RESULTATS PRINCIPALES INTERPRETATIONS	RÉFÉRENCES
« Nos trois populations expérimentales, n'utilisent pas les mêmes critères selon qu'ils ont à attribuer « responsabilité » ou « sanction » à l'auteur présumé d'une infraction »	- Gangloff & Hardy (2000) - Hardy-Massard (2006) - Hardy-Massard (2007)
« Ces deux processus sont fonction de nombreux critères autres que la seule causalité »	
« Attribution de responsabilité et attribution de sanction sont deux processus distincts »	
« Les experts en droit et en psychologie ne se cantonnent pas exclusivement à ceux habituellement prévus par la loi ou à ceux considérés comme pertinents dans le cadre d'une expertise psychologique »	- Hardy-Massard (2006) - Hardy-Massard (2007) - Hardy & Gangloff (2004b)
« Ces experts ne peuvent pas complètement se départir de toutes formes de « subjectivité » lorsqu'ils ont à mettre en œuvre ces processus attributifs »	
« Les sujets expérimentaux, quels qu'ils soient, privilégient les explications concernant l'infraction en termes de facteurs dispositionnels plutôt qu'en termes de facteurs situationnels »	- Hardy-Massard & Gangloff (2007)
« Si tous les sujets expérimentaux attribuent la responsabilité de l'infraction commise soit à des facteurs dispositionnels, soit à des facteurs environnementaux ou soit, encore, aux deux simultanément, tous sont également capables d'accorder des circonstances atténuantes à l'auteur de cette infraction »	
« Les sujets expérimentaux n'ont que peu de critères en commun lorsqu'ils attribuent une sanction à l'auteur d'une infraction »	- Gangloff & Hardy-Massard (2006) - Hardy & Gangloff (2004a) - Hardy-Massard & Gangloff (2005)
« L'attribution de sanction est particulièrement dépendante des caractéristiques du juge-évaluateur, de sa formation, de ses fonctions et de ses missions institutionnelles »	
« Les juges naïfs n'ont que deux critères en commun avec les étudiants en psychologie et deux critères en commun avec les étudiants en droit »	- Gangloff & Hardy (2004) - Gangloff & Hardy-Massard (2006 - Hardy & Gangloff (2004a) - Hardy-Massard & Gangloff (2005)
« Les résultats obtenus relativement à l'attribution de sanction constituent une explication vraisemblable à l'incompréhension des décisions judiciaires, à l'hostilité et aux critiques qui existent à l'égard des jurys populaires et des expertises psychologiques »	
« L'attribution de sanction, bien plus que l'attribution de responsabilité, est dépendante d'informations liées à l'environnement dans lequel l'infraction a été commise »	- Gangloff & Hardy-Massard (2006)
« Les sujets expérimentaux utilisent un nombre descriptivement plus important de critères lorsque l'infraction se déroule dans la vie de tous les jours que lorsque l'infraction se déroule dans la vie professionnelle »	

9. QUELQUES PISTES DE REFLEXION

Initialement, nous nous étions demandé si la codification très précise et très rigoureuse de la procédure pénale et des textes du Code pénal était en capacité de limiter, lors d'un procès, la part de subjectivité qui résulte de l'influence de ces différents facteurs dans la détermination de la responsabilité et de la sanction attribuées à l'auteur d'une infraction. Nos résultats tendent à prouver le contraire bien que la force du droit en général et de la codification en particulier semble vouloir et pouvoir gommer cette part d'arbitraire et d'artificialité qu'il y a derrière toute décision juridique. Mais, en réalité, le législateur, lui-même, semble offrir, à différents acteurs de la justice (juges experts, jurés populaires, experts), une certaine latitude, une certaine liberté, dans leurs décisions qui permet, du coup, à ces critères d'avoir un effet sur ces deux processus attributifs. Cette latitude est rendue possible notamment au regard de trois éléments que nous avons mis en perspective, dans différents travaux postdoctoraux, au regard des résultats obtenus dans le cadre de notre thèse :

- Le principe de l'**individualisation de la peine**[36] qui permet au juge d'adapter la sanction d'un condamné ainsi que ses modalités d'exécution en tenant compte de la personnalité de l'auteur d'une infraction et/ou des circonstances de celle-ci (Hardy-Massard, 2006)
- Le principe qui permet à tout juge et à un jury d'Assises d'accorder des **circonstances atténuantes** à l'auteur d'une infraction (Hardy-Massard & Gangloff, 2007)
- La possibilité pour toute juridiction d'instruction ou de jugement d'ordonner une **expertise psychologique** pour les orienter dans leurs prises de décisions (Hardy-Massard, 2007).

10. L'INDIVIDUALISATION DE LA SANCTION

Dans mon article intitulé « *Arbitraire et mécanismes socio-cognitifs d'attribution dans les décisions de futurs experts en droit* » (2006), j'ai mis en exergue que le principe de l'individualisation de la sanction accroit considérablement le pouvoir discrétionnaire et d'appréciation du juge et, par là même, la part d'arbitraire et de subjectivité qu'il peut y avoir dans une décision de justice.

[36] https://juriswin.com/2016/02/05/le-principe-de-lindividualisation-des-peines-dans-le-droit-penal-francais/

Tableau 12 : Critères ayant un effet sur les attributions de sanction des étudiants en Droit

		ATTRIBUTION DE SANCTION		
		Situations sociales	Situations professionnelles	Situations globales
CRITERES NOUS RENSEIGNANT SUR L'AUTEUR DE LA SITUATION	STATUT DE L'ACTEUR	/		
	APPARENCE PHYSIQUE	X		X
	DISTINCTIVITE	X	X	X
	ETAT DE NECESSITE			/
	INCITATION D'AUTRUI	X	X	X
	EXPRESSION DU REMORDS	X		/
CRITERES NOUS RENSEIGNANT SUR LA SITUATION	GRAVITE DES CONSEQUENCES	X	/	X
CRITERES NOUS RENSEIGNANT SUR LA VICTIME	STATUT DE LA VICTIME		X	
	SEXE DE LA VICTIME		X	X
	FAUTE DE LA VICTIME	X		/

10.1. Le principe d'individualisation de la peine : définition

La règle dominante depuis l'abandon des peines fixes révolutionnaires est bien l'individualisation de la peine par le juge. La législation n'a cessé de consacrer les progrès de l'individualisation de la peine du début du XIX^{ème} siècle à nos jours. Déjà, le Code pénal de 1994 consacrait ce principe de personnalisation de la peine, et la seule indication donnée aux juges est de moduler la peine selon : les circonstances de l'infraction et la personnalité de l'auteur. Le Code pénal actuel consacre également ce principe. L'article 132-1, modifié par la loi n°2014-896 du 15 août 2014, impose, effectivement, dans son deuxième alinéa que « *toute peine prononcée par la juridiction doit être individualisée*. » et cela selon l'alinéa 3 « *dans les limites fixées par la loi, la juridiction détermine la nature, le quantum et le régime des peines prononcées en fonction des circonstances de l'infraction et de la personnalité de son auteur ainsi que de sa situation matérielle, familiale et sociale […]* ».

L'objectif principal de l'individualisation est de donner au délinquant exactement la peine qu'il mérite, ni plus ni moins. La sanction doit être orientée vers le délinquant. Pour ce faire, il faudra se pencher sur les dimensions concrètes de l'affaire : le délit, son impact, son auteur, ses intentions, les circonstances aggravantes ou atténuantes. La peine vraiment juste étant celle que le délinquant mérite parce qu'il a commis tel acte dans telles ou telles circonstances. Or pour ajuster le plus précisément possible la sentence aux dimensions concrètes du cas, le juge doit disposer d'un pouvoir d'appréciation assez large.

La fonction de la sanction

Punir reste pour beaucoup d'entre nous une activité énigmatique. Les questions que l'on se pose à propos de la sanction, d'une manière générale, ne sont pas insignifiantes : quelles sont les fonctions de la sanction ? Quels principes gouvernent les décisions pénales ? Celles-ci ont-elles un sens intelligible ? La plupart des gens restent perplexes devant l'idée que la paix dont ils jouissent repose sur un système de distribution de souffrances. D'où notre ambivalence devant la sanction. Certains jours, elle nous apparaît comme un mal nécessaire, d'autres jours, comme un mal dont nous pourrions nous passer. Notre sensibilité est souvent heurtée par le spectacle du recours à la violence, à la sanction publique pour réprimer la violence privée. Comment ne pas être troublé par l'idée qu'une démocratie utilise l'enfermement pour défendre la liberté ? Malgré ce climat de scepticisme, des sanctions continuent d'être infligées dans tous les palais de justice du monde. Et si certains pensent que c'est quelque chose de grave que de punir son semblable, alors autant savoir pourquoi on le fait. Se poser cette question, c'est ni plus ni moins essayer de comprendre quelles peuvent être les différentes fonctions d'une sanction. Ainsi, Cusson (1987), distingue dix fonctions différentes à la sanction (Tableau 13)[37].

Tableau 13 : Les différentes fonctions de la sanction selon Cusson (1987)

LES DIFFERENTES FONCTIONS DE LA SANCTION
Une fonction corrective
Une fonction rétributive
Une fonction d'expiation
Une fonction de garante du contrat social
Une fonction de sécurité
Une fonction de rappel de la norme
Une fonction de dissuasion ou d'intimidation collective
Une fonction de dissuasion individuelle
Une fonction de neutralisation
Une fonction de resocialisation, de réadaptation, de rééducation

10.2. Individualisation de la peine et pouvoir du juge

La démarche du juge consiste, dans un premier temps, à statuer sur la culpabilité en liant le fait criminel à son auteur et, dans un second temps, à fixer la peine en liant le condamné à la sanction choisie. Ce choix de la peine s'effectue d'abord sur la nature de la peine prononcée puis sur son importance. Mais tout au long du procès, le juge, en fonction des arguments qui lui sont présentés, peut hésiter entre la rigueur et la clémence mettant en balance les éléments qui vont dans un sens et ceux qui exigent la solution inverse. De ce fait, nous pouvons dire que ce principe d'individualisation n'a fait qu'accroître les pouvoirs du juge. S'il s'agit le plus souvent d'indulgence, il peut également s'agir, selon la sensibilité du juge, d'une impitoyable sévérité.

[37] Pour plus de détails voir annexe 1

Ainsi, quand bien même le juge constate la culpabilité de la personne en cause, il peut décider la dispense ou l'ajournement de la peine. Tout ceci pour dire que le juge dispose de la plus vaste latitude quant au choix de la peine et de son quantum. Le tribunal peut ainsi infliger pour un même délit, une pluralité de peines à condition que ces peines :

- Soient prévues par la loi pour l'infraction en cours
- Ne dépassent pas le maximum prévu par la loi
- Tiennent, *a priori,* compte « *des circonstances de l'infraction et de la personnalité de son auteur* »

Ce principe d'individualisation a poussé certains auteurs à dénoncer le fait que ce large pouvoir discrétionnaire et d'appréciation accordé au juge accroit considérablement la part d'arbitraire et de subjectivité qu'il y a déjà derrière toute décision de justice.

10.3. La question de la subjectivité des juges

Beaucoup d'auteurs pensent, en effet, que, malgré une codification très rigoureuse de la justice, tant dans sa procédure que dans son application, le juge ne peut faire abstraction de toute subjectivité. « *Supputer, discerner, estimer, rien de plus systématique, rien de plus subjectif. La justice est-elle affaire d'intuition ? Les magistrats distribueraient-ils les sentences au gré de leur sensibilité ?*», (Herpin, 1977, p33). Cette subjectivité serait surtout le fait de la personnalité du juge : « *Mais peut-on être certain que la personnalisation des peines se réalise selon la personne du délinquant et non selon celle du juge* ? » (Larguier, 1999, P 112). « *Juger ne peut que demeurer un art qui ne peut se passer de la science mais où la personnalité du juge est capitale* », (René Pleven, garde des sceaux, discours au congrès de l'association internationale des magistrats, octobre 1972, cité par Nicolas Herpin, 1977, p 27). Cette personnalité serait déterminante quant au choix de la peine, quant à la représentation qu'ils se font de cette peine : « *La prise de décision du juge est le résultat d'un corps d'impressions, de vérités partielles, de mythes, de spéculations selon un processus d'irrationalité… Elle est particulièrement chargée sur le plan affectif et dans la motivation. Elle n'est pas neutre parce qu'elle se réfère à des problèmes touchant les valeurs de chaque magistrat, ses sentiments, ses engagements, à tout ce qui compose l'identité du juge… Les magistrats diffèrent largement dans leurs intentions, leurs buts, l'image qu'ils se font de l'efficacité des différents types de sanctions, la façon dont ils résolvent les conflits entre les besoins de l'accusé et la protection de la société* » (Hogart, 1971).

Cusson (1987, p 146) ajoute : « *Les juges et leurs collaborateurs risquent à tout moment de se laisser emporter par leurs antipathies ou de se laisser fléchir par leurs sympathies. Ils peuvent manquer de sagesse, de discernement ou de courage. Ils risquent de se laisser obnubiler par le cas qui est devant eux et perdre de vue la portée générale de leurs décisions* ».

On peut donc supposer, à l'instar d'Edith Falque (1980), que les représentations que les juges se font de l'incarcération, du délinquant, de sa personnalité ainsi que des expertises psychiatriques sont très dépendantes de la « *personnalité* » de ces juges. Ce qui n'est pas, comme le démontre nos résultats, sans avoir une influence sur leur manière de déterminer la responsabilité d'un individu et la sanction qu'il « mérite » ni même, plus en amont, sur le fait de retenir ou non des circonstances atténuantes qui auront pour effet de diminuer la responsabilité de l'infracteur comme nous allons maintenant le démontrer.

11. LES CIRCONSTANCES ATTENUANTES

Dans notre communication intitulée « *Attributional biases in the judicial decisions* » présentée lors de la 5ème conférence de psychologie appliquée à Timisoara (Roumanie) en 2007, nous avions insisté sur le fait que nos sujets expérimentaux, qu'ils soient des érudits du droit ou des profanes, privilégient de manière très significative les attributions de responsabilité de type dispositionnel et personnologique plutôt que situationnel lorsqu'ils ont à juger l'auteur d'une infraction. Pour autant, ces attributions préférentielles n'excluent pas le fait qu'ils sont également capables de retenir des circonstances atténuantes qui ont pour effet de diminuer la responsabilité de l'infracteur et ce, conformément à ce qui est prévu par la loi (Tableau 14). En effet, comme nous allons maintenant le développer, les circonstances atténuantes, en droit français, sont laissées à la seule appréciation du juge ou prévues par le législateur. Ce pouvoir discrétionnaire laissé aux juges et aux jurys du jury de la Cour d'Assises, qui sont en droit de les accorder arbitrairement sans qu'elles ne soient préalablement prévues dans le code pénal, conduirait certains avocats à construire, parfois de toutes pièces, des circonstances atténuantes pour obtenir leur indulgence et positionneraient subjectivement ces derniers dans un rôle de législateur qu'ils n'ont pas à endosser.

Tableau 14 : Critères ayant un effet sur les attributions de responsabilité des trois populations expérimentales

		ATTRIBUTION DE RESPONSABILITE								
		Situations sociales			Situations professionnelles			Situations globales		
		P[38]	D	N	P	D	N	P	D	N
CRITERES NOUS RENSEIGNANT SUR L'AUTEUR DE L'INFRACTION	SEXE DE L'ACTEUR	X		/	/			X	/	
	STATUT DE L'ACTEUR	X	/	X	X		X	X	X	X
	AGE DE L'ACTEUR	X	X	X	X	X	X		X	X
	APPARENCE PHYSIQUE	X			X	/	X	X		X
	CONSISTANCE		X	X			X	/	X	X
	DISTINCTIVITE	X		X	X	X	X	X	X	X
	CONTROLE DU COMPORTEMENT	/	X	X	/	X	X	X	X	X
	CONSCIENCE DE LA FAUTE	X	/	X		X	X		X	X
	ETAT DE NECESSITE	X		X	X	X		X		
	INCITATION D'AUTRUI	X		X	X	X	X	X		X
	VALENCE DE L'EVENEMENT		X	X	/	/		X	X	X
	EXPRESSION DU REMORDS	X	X					X	X	
CRITERES NOUS RENSEIGNANT SUR LA SITUATION	GRAVITE DES CONSEQUENCES	**X**	/	**X**	**X**	**X**		**X**	/	
	CONSENSUS	**X**	**X**	**X**			**X**	**X**		**X**
CRITERES NOUS RENSEIGNANT SUR LA VICTIME	STATUT DE LA VICTIME			**X**	**X**	/	X	/	**X**	/
	SEXE DE LA VICTIME	**X**	**X**		**X**	**X**	**X**	**X**		/
	FAUTE DE LA VICTIME	/	**X**		/	**X**	/	/	**X**	/

11.1. Les circonstances atténuantes : aspects historiques

Dans le Code pénal de 1810, le législateur précisait le maximum et le minimum de peine encourue pour chaque infraction. Le juge devait, lui, prononcer une peine comprise dans cette fourchette avec, néanmoins, la possibilité de descendre en dessous de ce minimum en invoquant ce qui était nommé alors « excuses atténuantes ». Depuis la réforme du Code pénal de 1992, la notion de « circonstances atténuantes » a disparu du nouveau Code pénal avec la suppression des peines minimales alors que les circonstances aggravantes, elles, ont été maintenues. Dorénavant, seul un maximum de peine est fixé par le législateur. Cette prérogative permet, ainsi, au juge de prononcer la peine qui lui parait la plus adaptée à condition toutefois qu'il ne dépasse le maximum prévu[39].

[38] P : Il s'agit des résultats de notre population « étudiants en psychologie », D : Il s'agit des résultats de notre population « juges experts en droit », N : Il s'agit des résultats de notre population « juges naïfs »

[39] https://justice.ooreka.fr/astuce/voir/481915/circonstances-attenuantes

Néanmoins, le législateur autorise les tribunaux à abaisser la sanction en tenant compte d'éventuelles circonstances atténuantes. Mais, envisager et prévoir toutes les circonstances atténuantes pour chaque situation particulière surchargerait incontestablement le Code pénal. Ainsi, c'est au pouvoir judiciaire, seul, qu'il appartient de les repérer et éventuellement d'y avoir recours. Autrement dit, elles sont laissées à l'appréciation du juge, qui peut les trouver dans toutes les causes qui affaiblissent soit la matérialité de l'action ou soit encore la culpabilité du présumé auteur de l'infraction. Bien qu'elles ne soient pas expressément prévues par la loi, il convient, néanmoins, de les définir plus précisément.

11.2. Définition des circonstances atténuantes

Comme nous venons de le voir, les circonstances atténuantes peuvent se définir comme des excuses judiciaires indéfinissables et illimitées qui diminuent, soit la gravité objective du délit, soit la culpabilité subjective de l'accusé et qui sont laissées à l'appréciation souveraine du juge qui est en droit de les accorder arbitrairement sans qu'elles ne soient prévues par le législateur[40]. Sans constituer une liste exhaustive, les circonstances atténuantes les plus fréquemment retenues sont, par exemple, « les bons antécédents du coupable », « la mauvaise éducation qu'il a reçue », « son âge », « son repentir », « les facteurs qui l'ont conduit à agir », « l'influence psychologique exercée par un complice », « son extrême misère », « son ignorance de la loi » », « le peu d'importance du préjudice causé »[41] ... Ce type de faits constitue autant d'éléments qui rentrent dans la classe des circonstances atténuantes. Le juge peut, s'il le souhaite, en tenir compte pour atténuer la peine légale encourue sans pour autant qu'elles constituent des causes légales d'atténuation ou d'irresponsabilité pénale dont il convient de les distinguer.

40 https://ledroitcriminel.fr/la_science_criminelle/penalistes/le_proces_penal/le_jugement/sanction/doucet_circ_attenuantes.htm

41 https://ledroitcriminel.fr/la_science_criminelle/penalistes/le_proces_penal/le_jugement/sanction/doucet_circ_attenuantes.htm

11.3. Différence entre les circonstances atténuantes et les causes légales de diminution ou d'exemption de peine

Comme nous venons de le dire, il est indispensable de distinguer les circonstances atténuantes des causes d'atténuation et d'irresponsabilité pénale prévues par la législation. Les causes objectives d'irresponsabilité pénale (« l'autorisation de la loi et de l'ordre de l'autorité légitime », « la légitime défense », « l'état de nécessité ») sont considérées comme des faits justificatifs de la commission de l'infraction. Dans ce type de situation, l'élément légal de l'infraction est neutralisé. Ainsi, la responsabilité pénale de l'auteur ne pourra être retenue. Les causes subjectives d'irresponsabilité pénale peuvent, elles, s'entendre comme des causes de non-imputabilité de l'infraction à celui qui l'a commise (« Contrainte », « Erreur de droit » [42].) Ici, c'est l'élément moral de l'infraction qui est neutralisé de ce fait la responsabilité pénale de l'auteur ne pourra être retenue. Enfin, des causes d'atténuation de la responsabilité pénale peuvent être retenues en ce qui concerne les personnes présentant un trouble psychique ou neuropsychique ayant aboli son discernement au moment de la commission de l'infraction et les personnes mineures.

Ces causes légales d'atténuation ou d'irresponsabilité pénale, contrairement aux circonstances atténuantes, sont prévues par le législateur et inscrite dans le Code pénal. Elles ont donc été prévues, en amont, au moment de l'élaboration des textes de loi alors que les circonstances atténuantes, elles, sont des éléments pris en compte par le juge au moment de la condamnation, c'est-à-dire au stade de l'application de la loi[43].

11.4. Le caractère spécifique des circonstances atténuantes et principales critiques à leur égard

La spécificité des circonstances atténuantes est qu'elles n'ont pas besoin d'être précisées ni par les jurés d'une Cours d'assises, ni par les juges du Tribunal de Police ou du Tribunal Correctionnel. Ces différents acteurs ne sont pas tenus de préciser quelles circonstances atténuantes ont été retenues, ils ont juste à préciser qu'il en existe ou « *qu'il y a lieu de faire à l'inculpé une application modérée de la loi* »[44]. Ce qui n'est, évidemment, pas sans susciter de

---

[42] https://www.village-justice.com/articles/causes-irresponsabilite-attenuation,15841.html

[43] https://ledroitcriminel.fr/la_science_criminelle/penalistes/le_proces_penal/le_jugement/sanction/doucet_circ_attenuantes.htm

[44] Ibid

vives critiques. Ainsi, certains acteurs de la justice souhaiteraient que les juges soient contraints de préciser les circonstances invoquées ou reconnues comme atténuantes dans leur conclusion. D'autres, encore, postulent que les juges devraient prendre en considération uniquement les circonstances qui ont influencé le comportement délictueux de l'agent. Autrement dit, seules les circonstances concomitantes à l'infraction et en relation causale avec celle-ci sont à retenir au détriment de tout autre élément postérieur à sa commission. Pour autant, jusqu'à ce jour, ni le législateur ni la Cour de cassation n'ont manifesté le désir de réformer ou d'exercer un contrôle sur ce principe judiciaire[45]. Enfin, les plus virulents dénoncent le fait que ce pouvoir discrétionnaire et extrêmement subjectif laissé aux juges les positionne dans un rôle de « législateur » qu'ils n'ont pas à exercer. Ils dénoncent également la dérive de certains avocats de la défense qui n'hésiteraient pas à plaider des circonstances atténuantes, parfois, construites de toutes pièces à coup d'expertises psychologiques considérées comme peu fiables et trop souvent favorables à l'accusé et qui auraient, malheureusement, pour seul effet d'apitoyer les jurés et de susciter leur indulgence.

12. LES EXPERTISES PSYCHOLOGIQUES

Dans mon article intitulé « *Critères attributifs de responsabilité et de sanction et fiabilité des expertises judiciaire* » (2007), les résultats obtenus relativement à la population d'étudiants en psychologie (Tableau 15) m'avaient conduite à discuter la question de la fiabilité et des erreurs inhérentes aux expertises judiciaires et de l'erreur et enfin de la problématique liée à la formation des experts psychologues.

[45] Ibid

Tableau 15 : Critères ayant un effet sur les attributions de responsabilité et sur les attributions de sanction des étudiants en psychologie

		ATTRIBUTION DE RESPONSABILITE			ATTRIBUTION DE SANCTION		
		Situations sociales	Situations professionnelles	Situations globales	Situations sociales	Situations professionnelles	Situations globales
CRITERES NOUS RENSEIGNANT SUR L'AUTEUR DE L'INFRACTION	SEXE DE L'ACTEUR	X	/	X			
	STATUT DE L'ACTEUR	X	X	X			
	AGE DE L'ACTEUR	X	X				
	APPARENCE PHYSIQUE	X	X	X			
	DISTINCTIVITE	X	X	X			
	CONTROLE DU COMPORTEMENT	/	/	X			
	CONSCIENCE DE LA FAUTE	X			X	/	X
	CONSCIENCE DE LA CONSEQUENCE				X	X	X
	ETAT DE NECESSITE	X	X	X			
	INCITATION D'AUTRUI	X	X	X		X	X
	VALENCE DE L'EVENEMENT		/	X			
	EXPRESSION DU REMORDS	X		X			
CRITERES NOUS RENSEIGNANT SUR LA SITUATION	GRAVITE DES CONSEQUENCES	X	X	X	X	X	X
	CONSENSUS	X		X			
CRITERES NOUS RENSEIGNANT SUR LA VICTIME	STATUT DE LA VICTIME		X	/			
	SEXE DE LA VICTIME	X	X	X	X	X	X
	FAUTE DE LA VICTIME	/	/	/			

12.1. Les conditions de réalisation de l'expertise

En France, l'expertise constitue une pratique encadrée sur le plan légal[46]. Elle est institutionnalisée, formalisée et des textes juridiques précisent les conditions de sa réalisation. L'expert est, d'emblée, placé dans un rapport de subordination au magistrat « *Les rôles sont clairement définis, le juge pose une question d'ordre technique à l'expert ; l'expert examine les faits et apporte une réponse, le juge tranche en toute liberté* » (Pradel, 1976). Dans le code pénal, ce dernier est considéré comme un « *technicien* », disposant d'un « *savoir particulier* » et de « *compétences singulières* », qui réalise un travail que le juge ne pourrait réaliser lui-même : « *Toute juridiction d'instruction ou de jugement, dans le cas où se pose une question d'ordre technique, soit à la demande du ministère public, soit d'office, soit à la demande des parties, peut ordonner une expertise* » (Art. 156 du CPP). Astreint à des obligations de « *probité* », de « *loyauté* », « *d'objectivité* », « *d'impartialité* » et de « *célérité* », l'expert doit réaliser sa mission en toute neutralité et autonomie vis-à-vis des parties et de l'institution judicaire (Fontaine, 2005). De leurs côtés, les juges doivent prendre leur décision en toute indépendance et avec impartialité.

[46] Article 156 du Code de procédure pénale

12.2. La demande d'expertises psychologiques

Nous venons de voir que les magistrats sont, régulièrement, confrontés à des situations dans lesquelles ils ont besoin d'un « regard expert » pour les guider dans leurs prises de décisions. Ainsi, dans le cadre d'une instruction criminelle, une expertise psychologique du mis en examen peut être ordonnée notamment par le juge d'instruction, soit à son initiative, soit à la demande du mis en examen. Mais, cette expertise psychologique peut également être ordonnée par d'autres corps judiciaires, dont les juges aux affaires familiales, les juges des enfants, les juges de la détention et des libertés, ainsi que par les magistrats du parquet (procureur, substituts du procureur). Tout magistrat peut désigner un expert psychologue ou bien encore un collège d'experts. En France, l'expert, qu'il soit un praticien libéral ou hospitalier, a le statut de collaborateur occasionnel du service public[47]. L'expert ainsi désigné aura à rédiger une expertise dans laquelle il tâchera de répondre strictement aux questions posées par le magistrat. Il pourra également être amené, ultérieurement, à intervenir au cours du procès.

12.3. Les finalités de l'expertise psychologique

Précisons que l'expertise psychologique se distingue de l'expertise « psychiatrique » qui, elle, vise essentiellement à définir le degré de responsabilité pénale d'un criminel et son éventuelle dangerosité. L'objectif de cette étude psychologique ne consiste pas à rechercher des preuves de la culpabilité ou, au contraire, de l'irresponsabilité de l'individu. Elle ne concerne finalement pas le crime en lui-même. Sa principale finalité est de mieux comprendre les conditions d'existence et l'histoire du délinquant, d'appréhender ses capacités, ses manques, son potentiel latent… Autrement dit, il s'agit, avant tout, d'analyser un fonctionnement mental, de décrire une structure de personnalité et de montrer l'impact de l'histoire du sujet sur cet état mental afin d'apporter au magistrat des éléments facilitant la compréhension de cet individu et de l'éclairer sur ses modalités réactionnelles.

[47] https://wikimonde.com/article/Expertise_psychologique_judiciaire_en_France

12.4. Les réserves et les critiques à l'égard des expertises

Si le droit encadre précisément les conditions de réalisation de l'expertise psychologique, il ne peut, en revanche, maîtrisé le fait que l'introduction de ces savoirs psychologiques dans le champ judiciaire conditionne une partie des réponses et des jugements prononcés. Il est en effet difficile de pouvoir évaluer l'intersubjectivité qui résulte des rencontres juges/experts et jury/expert que ce soit au moment de la construction du dossier ou plus tard lors de l'audience.

Au centre de nombreux débats, l'expertise psychologique au pénal est, ainsi, régulièrement critiquée notamment dans les médias du point de vue du rôle qu'elle revêt et occupe dans le système pénal et en raison de son possible manque de fiabilité.

12.5. Le problème de la fiabilité des expertises psychologiques

L'affaire dite d'Outreau a fait prendre conscience au grand public du problème des erreurs possibles en matière d'expertises psychologiques ainsi que des dramatiques conséquences humaines qu'elles peuvent engendrer (Bouchard, 2006). Malheureusement, l'erreur d'expertise est loin de se limiter à cette affaire judiciaire tout particulièrement médiatisée. Au contraire, ce problème est ancien et récurent comme l'atteste l'analyse d'un grand nombre d'expertises psychiatriques, médico-psychologiques ou psychologiques réalisées ces cinquante dernières années (Bouchard, 2006). L'affaire d'Outreau ne s'avère, finalement, être qu'une partie visible d'un grave problème parajudiciaire et humain qui fait légion. A tel point, que ces expertises se trouvent mises en doute notamment dans leur capacité à éclairer l'institution judiciaire. Certains juristes les considèrent même comme étant « *l'une des sources de pollution importante de la justice* » (Bouchard, 2006). Dans des affaires moins médiatisées et davantage anonymes, il n'est pas rare que les préjudices humains causés par de telles erreurs ne soient jamais « *ni repérés ni réparés* » (Bouchard, 2006). Ces erreurs sont le plus souvent constitutives d'évaluations cliniques partiellement ou totalement erronées, ou encore par des positionnements personnels ou idéologiques nuisibles au devoir d'objectivité des experts et de la justice. Toutefois, ces erreurs peuvent être le fait d'experts sincères, assidus, honnêtes, dévoués et pourvue d'une forte conscience professionnelle mais, dont le jugement peut s'avérer néanmoins incorrect (Giannelli, 1997 ; 2006). En effet, des biais et des sources d'influences cognitives peuvent affecter inconsciemment les experts légistes et pas seulement les plus « mauvais » d'entre eux (Thompson, 2008).

Néanmoins, la justice moderne devrait pouvoir prendre en compte avec justesse tous les éléments de la vie et de la personnalité des justiciables sans que ces mécanismes sociocognitifs n'affectent les jugements des experts. Mais encore faudrait-il qu'ils y soient sensibilisés pour y être vigilants. Le problème est, comme le soulignent Risinger, Saks, Thompson et Rosenthal (2002), que ces biais ont, historiquement, été considérés comme des questions d'éthique à surmonter par la morale plutôt que comme un problème lié au fonctionnement sociocognitif inhérent et propre à chaque individu.

D'ailleurs, un rapport sur la science médico-légale publié par la National Academy of Sciences en 2009 avait conclu que des recherches s'avéraient nécessaires pour évaluer l'impact des sources de variabilité liées à l'existence de ces biais potentiels sur les expertises légales.

12.6. La question de la formation des experts psychologues

En France, dès lors qu'un professionnel estime avoir suffisamment d'expérience et de connaissances pour apporter son concours à la justice, il a la possibilité de faire parvenir son dossier de candidature au Procureur de la République du Tribunal de Grande Instance dont dépend son lieu d'activité professionnelle[48]. S'il respecte les conditions fixées par le décret n°2004-1463 du 23 décembre 2004 relatif aux experts judiciaires, sa candidature sera étudiée par un collège d'experts composé de psychiatres et de psychologues et par le Procureur. Une fois sa candidature validée, il prêtera serment puis sera inscrit sur la liste des experts de la Cour d'Appel[49]. Bien qu'il existe plusieurs DU qui préparent à cette fonction particulière, ce diplôme n'est pas un prérequis. D'ailleurs, aucune formation spécifique à l'expertise n'est, en soi, exigée pour exercer cette fonction.

L'une des pistes, pour limiter les erreurs dans les expertises psychologues, consisterait à rendre obligatoire la formation des experts. Ainsi, Bouchard (2006) préconise que l'ensemble des psychiatres et des psychologues candidat(e)s à la réalisation d'expertises mentales reçoivent et valident une formation harmonisée et spécifique concernant, le consensus clinique et juridique relatif à l'expertise mentale, les différents types d'application de l'expertise mentale selon les différents types de personnes expertisées (enfants, préadolescents, adolescents, adultes, personnes âgées, auteurs d'infractions, victimes, malades mentaux, etc.). Mais, d'autres connaissances plus spécifiques seraient également nécessaires à la culture d'exercice de l'expert

[48] https://wikimonde.com/article/Expertise_psychologique_judiciaire_en_France

[49] Ibid

et devraient donc être également enseignées. La sensibilisation et la formation de ces derniers à l'existence et à l'influence de mécanismes sociocognitifs, de biais de jugements, d'heuristiques de pensées et de croyances psychosociales sur leurs jugements concouraient indéniablement à améliorer la qualité des expertises réalisées et éviteraient les préjudices subis fréquemment par les justiciables dans l'anonymat des affaires les plus courantes. Ce type de formation s'avère d'autant plus impérative que les demandes d'expertises psychologiques ne cessent d'augmenter et de se diversifier. Bouchard (2006) considère qu'il est indispensable que des formations, dont les programmes nationaux harmoniseraient les niveaux de compétence attendus des experts, soient mises en place et qu'elles se substituent aux seules initiatives personnelles en termes de choix des formations.

13. CONCLUSION GENERALE SUR L'ATTRIBUTION DE RESPONSABILITE ET SUR L'ATTRIBUTION DE SANCTION DANS LA JUSTICE NAÏVE *VERSUS* EXPERTE

Nous venons de voir dans ce chapitre à quel point l'attribution de responsabilité et à l'attribution de sanction sont des processus attributifs particulièrement difficiles à appréhender au niveau empirique. Cette difficulté tient au fait qu'ils sont, tous deux, et différemment, influencés par l'existence de multiples facteurs dispositionnels ou situationnels dont la prise en compte dépend, en grande partie, de caractéristiques liées à celui qui attribue (sa formation initiale, ses fonctions professionnelles, ses missions institutionnelles…). Si de tels éléments paraissent relativement aisés à prévoir comme source probable de variation dans une recherche, il s'avère, en revanche, plus compliqué d'anticiper la part d'arbitraire et de subjectivité qui découlent des valeurs, des représentations, des croyances, des affects, des motivations, des intentions… qui caractérisent chaque sujet expérimental.

Et cette part d'arbitraire et de subjectivité semble également impacter ces deux processus y compris lorsqu'ils sont mobilisés dans un cadre aussi rigoureux et codifié que la justice pénale même si la solennité des tribunaux, le ton magistral, le jargon technique et spécifique ainsi que les costumes caractéristiques des différents protagonistes nous poussent à penser naïvement ou spontanément le contraire. En effet, certains principes tels que les principes d'individualisation de la sanction ou des circonstances atténuantes laissées à la seule appréciation du juge mais aussi la question de la fiabilité des expertises judiciaires et de l'intersubjectivité (experts/juges, experts/jury) qui en résulte accroissent considérablement le pouvoir discrétionnaire et d'appréciation du juge et, par là même, la part d'arbitraire et de subjectivité qu'il peut y avoir derrière toute décision de justice.

Mais, y-a-t-il, pour autant, lieu de s'en offusquer ? La loi ne permet-elle pas aux juges de trancher les affaires selon leur « *intime conviction » ?* Ce principe met en évidence, qu'en matière de justice pénale, le juge apprécie les faits et les preuves qui lui sont soumis aux débats et prend sa décision en étant guidé par sa conviction personnelle. En effet, l'article 427 du code de procédure pénale stipule : *« Hors les cas où la loi en dispose autrement, les infractions peuvent être établies par tout mode de preuve et le juge décide d'après son intime conviction ».* Cette règle de l'intime conviction prévaut également pour les décisions rendues par les jurés d'Assises. En effet, lorsque la cour se retire pour délibérer, le président doit lire aux jurés le texte suivant (art. 353 du Code de Procédure Pénale) : *« Sous réserve de l'exigence de motivation de la décision, la loi ne demande pas compte à chacun des juges et jurés composant la cour d'assises des moyens par lesquels ils se sont convaincus, elle ne leur prescrit pas de règles desquelles ils doivent faire particulièrement dépendre la plénitude et la suffisance d'une preuve ; elle leur prescrit de s'interroger eux-mêmes dans le silence et le recueillement et de chercher, dans la sincérité de leur conscience, quelle impression ont faite, sur leur raison, les preuves rapportées contre l'accusé, et les moyens de sa défense. La loi ne leur fait que cette seule question, qui renferme toute la mesure de leurs devoirs : « Avez-vous une intime conviction ? »* Même si cette notion d'intime conviction est davantage à entendre comme le produit d'un traitement cognitif que comme relevant purement et simplement de l'intuition spontanée, on peut toutefois, en toute légitimité, s'interroger sur les croyances psychosociales, les heuristiques de pensées, les processus sociocognitifs qui concourent probablement à la construction de l'intime conviction des magistrats et des jurés.

14. PERSPECTIVES

Depuis mon affectation à l'Université de Bourgogne-Franche-Comté et mon intégration à l'équipe de l'axe 1 « *Travail, Santé, Professionnalisation* » du laboratoire Bisontin de Psychologie (EA 3188), l'étude des processus attributifs n'est plus au centre de mes recherches. Je n'ai, néanmoins, pas complètement renoncé à investiguer ce champ conceptuel et méthodologique. Ainsi, en 2013, en collaboration avec Laurent Auzoult et Bernard Gangloff, nous avons étudié les explications causales de la soumission et de la rébellion en fonction des bases de pouvoir telles que définies par Raven (Tableau 16). L'attribution causale était également une variable à l'étude dans notre contrat de recherche relatif à l'étude des facteurs psychologiques et sociaux potentiellement impliqués dans l'accidentalité routière en Haute-Saône (Lheureux, Auzoult, Charlois, Hardy-Massard, Laurent & Minary, 2013).

Tableau 16 : Synthèse de l'étude intitulée « *Causal attributions of compliance or rebellion according to the Raven's bases of power* »

« CAUSAL ATTRIBUTIONS OF COMPLIANCE OR REBELLION ACCORDING TO THE RAVEN'S BASES OF POWER » **Auzoult, Hardy-Massard, & Gangloff (2013)**	
CADRE THEORIQUE	Raven (1992, 2001) Raven, Schwarzwald & Koslowsky (1998)
PROBLEMATIQUE	Etude des explications causales de la soumission et de la rébellion en fonction de la base de pouvoir.
METHODE	
PARTICIPANTS	56 étudiants (28 hommes et 28 femmes).
OUTIL	Questionnaire présentant neuf situations professionnelles décrivant une source exerçant un pouvoir sur une cible, cette dernière adoptant une conduite de soumission ou de rébellion. Ces neuf saynètes, reprenaient les neuf bases de pouvoir de Raven (Coercition, Récompense, Légitime, Réciprocité, Expertise, Identification, Informationnelle, Ecologique, Pouvoir invoqué).
TACHE EXPERIMENTALE	Les sujets devaient expliquer soit les conduites d'influence de la source de pouvoir soit les conduites de soumission ou de rébellion de l'individu subissant le pouvoir à partir d'une liste de huit causes parmi quatre causes internes renvoyant aux croyances, à la personnalité, à l'intérêt, ou la volonté de l'acteur considéré et quatre causes externes renvoyant au hasard, à la chance, à la volonté d'autrui et aux circonstances.
PRINCIPAUX RESULTATS	- Les bases écologique et légitime sont perçues comme des bases contextuelles alors que les autres bases sont liées aux personnes exceptée la base d'expertise et la base de pouvoir qui sont à la fois liées à la personne et au contexte. - La rébellion induit une appréhension interne des conduites.

Comme je l'ai expliqué précédemment, depuis 2013, des rencontres et des opportunités ont fait que mes travaux sont, dorénavant, essentiellement consacrés à l'étude de la formation en soins infirmiers. Néanmoins, il est évident que ces deux champs de recherche sont « compatibles ». En effet, l'étude des processus attributifs peut, tout-à-fait, être mise en relation avec le vécu professionnel des individus, leur ressenti de travail ainsi qu'avec leur pratique professionnelle (Abdellaoui, Kouabenan & Gilibert, 1998). Par exemple, Gilibert (2009) les a explorés relativement aux relations professionnelles d'aide (attributions de futurs psychologues, de futurs soignants ou de soignants plus expérimentés). Plus précisément, il a, dans certains de ses travaux, transposé la question de l'internalité sur des problématiques liées au travail soignant, à la santé au travail, à l'épuisement professionnel (Gilibert & Daloz, 2008) mais aussi à la relation thérapeutique dans le secteur de la santé (Gilibert & Banovic, 2008 ; Gilibert & Banovic, 2009). Dans d'autres recherches encore, l'internalité/externalité et/ou le sentiment de contrôle furent investigués relativement à des maladies spécifiques telles que la schizophrénie (Banovic, Gilibert & Jebrane, 2008 ; Banovic, Gilibert, Gimenez & Jebrane, 2008) ou encore la maladie de Crohn (Banovic, Gilibert & Cosnes, 2009). Ces différents travaux prouvent, sans conteste, qu'en reprenant des éléments conceptuels et méthodologiques spécifiques aux processus attributifs (internalité, locus of control, échelle dimensionnelle d'attribution causale), il me sera possible, à l'avenir, d'approfondir des problématiques spécifiques au champ disciplinaire de la formation des futurs soignants.

CHAPITRE 2 : LA FORMATION EN SOINS INFIRMIERS

1. INTRODUCTION

La profession infirmière s'est forgée, au cours des siècles, essentiellement, en lien avec des conceptions religieuses et l'histoire de la médecine. Mais, de façon plus empirique, elle a dû et su évoluer au gré d'évènements historiques mais aussi de réflexions à la fois philosophiques, humanistes et psychosociologiques. Ainsi, on peut dire que la profession infirmière est un exercice, certes, ancien mais dont la structuration et la définition de la fonction sont relativement récentes. C'est, en effet, essentiellement au cours du 20ème siècle qu'elle s'est professionnalisée engendrant ainsi une évolution continue de la formation en soins infirmiers. Cette évolution a permis de passer d'un « ordre religieux » aux « sciences infirmières », des « écoles » aux « IFSI » et enfin des « élèves » aux « étudiants ». L'une des étapes primordiales de cette évolution est, historiquement, à mettre en lien avec le processus d'universitarisation de la formation en soins infirmiers qui fut repensée au regard du processus de Bologne.

Construit autour d'un référentiel de compétences articulant enseignement universitaire et formation professionnelle, le dispositif de formation privilégie la co-construction des connaissances théoriques, des capacités, des habiletés et des compétences et ce depuis la réforme de 2009. Cette conception didactique, qui nécessite une approche par les situations, encourage vivement les « mises en situation simulée » tout au long du cursus. Cette nouvelle logique a indubitablement conduit les formateurs en ISFI[50] à faire évoluer leur pédagogie et à réinterroger leur place et leur rôle dans la formation. Par ailleurs, en parallèle, de nombreux autres facteurs font que cette formation est en perpétuelle évolution et ne peut s'appréhender que dans une perspective dynamique. Il y a, en effet, une nécessité impérative de former des infirmiers capables de s'adapter simultanément aux nouveaux besoins de la société en matière de santé et aux progrès à la fois techniques et scientifiques notamment en matière de prévention des infections associées aux soins.

A partir de ces différents constats, notre réflexion s'articulera autour des trois axes suivants :

- L'impact de la mise en œuvre de cette approche par compétences dans le processus de professionnalisation des apprenants (Hardy-Massard, Gandon & Heckenauer, 2021) et

[50] Institut de Formation en Soins Infirmiers

dans le développement de l'expérience professionnelle des formateurs (Bournel-Bosson & Hardy-Massard, 2019)

- L'importance de former des infirmiers capables de s'adapter à un contexte en perpétuelle mutation notamment sachant travailler en interdisciplinarité avec des professionnels du social dans le cadre d'action d'éducation à la santé (Gandon & Hardy-Massard, 2019) et d'utiliser les outils propres à la télémédecine dans le cadre de leurs pratiques professionnelles (Gandon, Hardy-Massard & Auzoult, 2016)
- La nécessité, pour les formateurs en soins infirmiers, de prendre en considération le système de pensée et l'intention comportementale des étudiants en soins infirmiers quant au respect des protocoles de soins et d'hygiène afin qu'ils les sensibilisent et les forment efficacement aux précautions standards déterminantes pour prévenir les infections associées aux soins. (Auzoult & Hardy-Massard, 2015 ; Auzoult, Hardy-Massard, Gandon & Georges, 2015)

Les travaux évoqués ci-dessus ont, pour la majorité d'entre eux, été réalisés dans le cadre des conventions et des contrats de recherche suivants que j'ai eu l'opportunité de co-diriger : « *Violations des règles d'hygiène en soins infirmiers* », (2013-2015) ; « *Etude du système de pensée associé à la e-santé auprès des professionnels de santé et prédictibilité de leur comportement quant à son utilisation* », (2014-2015) ; « *Transmission de l'expérience d'une Cadre Formatrice en Soins Infirmiers basée sur la méthodologie de l'instruction au sosie* », (2016-2017).

2. DE LA REFORME DE LA FORMATION A UNE RESTRUCTURATION DU PROGRAMME D'ETUDE

2.1. Une formation davantage centrée sur l'apprentissage par l'activité

Le processus d'universitarisation de la formation en soins infirmiers, qui débute en 2006, a conduit à une restructuration complète du programme d'étude sous forme d'un référentiel d'activité centré sur l'acquisition des compétences et, qui plus est, encourage vivement les « mises en situation simulée » en particulier lors des travaux dirigés et des évaluations. Autrement dit, cette formation s'oriente dorénavant vers l'apprentissage par l'activité et repose sur une approche pédagogique : le socioconstructivisme. Ce qui signifie concrètement que les modalités pédagogiques doivent être orientées vers la construction de savoirs par l'étudiant. Ce courant de pensée développé par Lev Vygotsky (1978), se fonde sur l'idée que le sujet construit, lui-même, ses connaissances à travers les expériences qu'il vit dans son environnement et que

les interactions sociales sont indispensables afin de permettre la transférabilité des connaissances. « *On apprend en se confrontant au réel et ce dernier s'incarne en partie dans la pensée et l'action d'autrui* » (Perrenoud, 2004). Ces interactions en situation d'apprentissage résultent d'une part des échanges avec les pairs et d'autre part de ceux réalisés avec les formateurs et elles contribuent à développer l'appropriation des artefacts conventionnellement attachés à la situation (objets, instruments, signes et systèmes de signes, normes, lois et règles, formes de raisonnement).

Pour Jonnaert (2009), les interactions sociales sont primordiales dans la construction des connaissances, notamment par les échanges entre pairs. Dans la perspective cognitiviste centrée sur les mécanismes individuels, ces apports permettent à l'apprenant(e) d'élaborer sa compréhension de la réalité par la comparaison de ses perceptions et de celles des autres. Ce modèle d'apprentissage est composé de trois éléments didactiques : la dimension constructiviste (le sujet apprenant), la dimension sociale (les autres étudiant(e)s, les formateurs/formatrices) et la dimension interactive (les situations apprenantes) (p. 75). Par conséquent, l'essor des compétences s'inscrit dans un processus de construction incluant la relation avec les autres. Pour Pastré, l'apprentissage suppose « *la coopération et la communication entre les acteurs* » (2009, p. 39). La pratique réflexive a, elle, pour objectif « *de permettre à l'étudiant de prendre conscience de sa pratique singulière, d'en comprendre les effets et de construire des savoirs transférables de manière concrète, dans d'autres situations* » (Balas-Chanel, 2013, p. 5). Ces interactions sociales existent et sont fondamentales dans les séances de simulation qui consistent, en partie, à faire « *comme si* ».

2.2. La simulation ou faire « comme si… »

Pour Dubey (2001), « *toutes les activités dites « comme si », qui consistent à se déporter imaginairement (au besoin, à l'aide d'artifices techniques) hors du réel (comme l'ensemble des activités ludiques, le jeu des enfants lorsqu'ils « font comme si » ils étaient quelqu'un d'autre, ou du comédien qui se met littéralement dans la peau d'un personnage) peuvent être considérées comme des simulations* ». Cette déportation imaginaire peut s'objectiver par le biais « de ou des approches adoptées », « des scénarios mobilisés » et/ou « des méthodes et des techniques utilisées ». En ce qui concerne l'approche adoptée, il est possible de dégager quatre grandes orientations de la simulation selon leur perspective temporelle (Bobillier Chaumon & al., 2018). Ainsi, la mise en scène de l'activité peut porter sur la simulation d'une situation à venir (simulation prospective ou prédictive), en devenir (simulation constructive ou réflexive),

vivante ou persistante (simulation projective) ou passée (simulation rétrospective) (Bobillier Chaumon & al., 2018). Chaque approche se caractérise par ses propres visées[51] qui peuvent être complémentaires parfois conflictuelles mais néanmoins transversales dans la mesure où l'instauration de la simulation, dans les milieux professionnels, vise, principalement, la professionnalisation de l'apprenant (Bobillier Chaumon & al., 2018). Si d'emblée, le « *comme si* » de Dubey (2001) peut paraître plus difficile à invoquer notamment dans les activités « persistantes » ou « passées », il n'en reste pas moins que toutes ces approches peuvent être considérées comme des cadres d'intervention permettant de « *simuler » si l'on se réfère au sens étymologique du terme* « simulation » apparu à la fin du XII^{ème} siècle qui désigne « *l'action de feindre, de faire paraître réelle une chose qui ne l'est pas* » (De Kent, 2003). En effet, ce « *comme si* » peut également découler soit de la scénarisation « *qui explicitement incite à se projeter dans un futur plus ou moins proche, pour tenter de faire évoluer une activité* » (Bobillier Chaumon & al., 2018) soit des nombreuses méthodologies et de la diversité des outils qui peuvent être utilisées comme c'est par exemple le cas en formation santé (Figure 1 et Annexe 4 pour plus de détails).

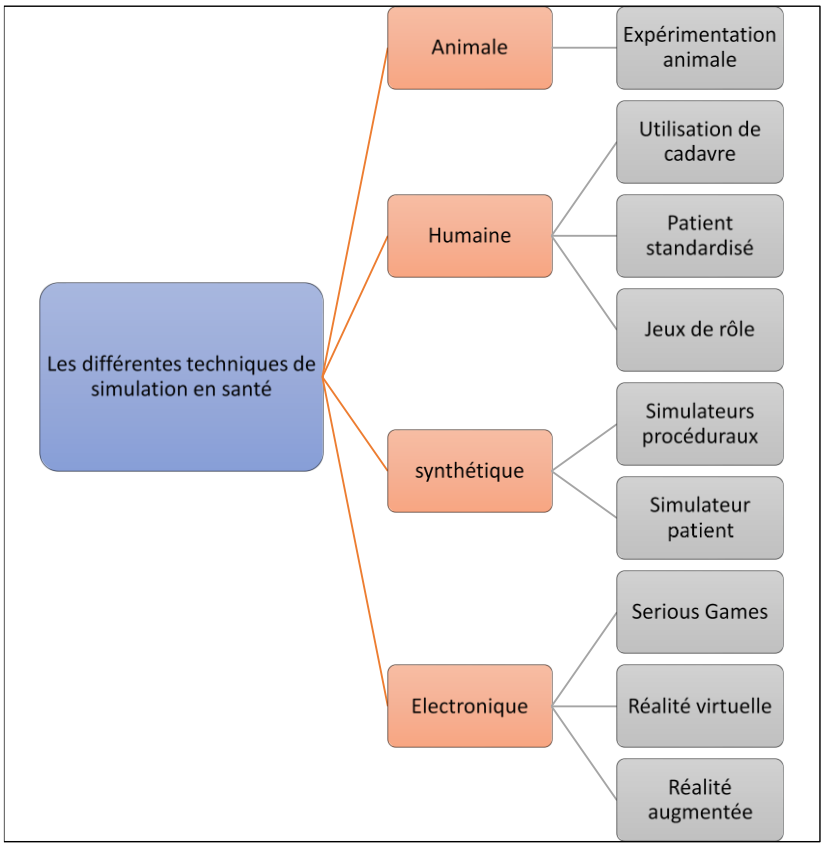

Figure 1 : Les différentes techniques de simulation en santé selon la HAS[52] (2013).

[51] Voir annexe 3
[52] Haute Autorité de Santé

Quoi qu'il en soit, il apparait évident que la simulation ne peut se réduire à « *la simple contrefaçon ou imitation d'une activité* » (Bobillier Chaumon & al., 2018). Il ne s'agit évidemment pas, uniquement, de feindre ou de jouer une activité, comme la définition première du terme le laisse supposer (Bobillier Chaumon & al., 2018). Elle s'ouvre, en réalité, à de nombreux autres usages et finalités (Bobillier Chaumon & al., 2018). Si à première vue certaines méthodes d'analyse de l'activité paraissent éloignées de la définition originelle de la simulation, « *elles peuvent néanmoins offrir un cadre propice à la réflexivité sur l'activité et à la transformation des pratiques, des situations et du sujet lui-même* » (Bobillier Chaumon & al., 2018). Ainsi, comme nous allons le mettre en évidence, il n'existe pas une mais des définitions de la simulation. Mais, avant toute chose, il convient de distinguer la simulation en tant que méthode pédagogique de la simulation en tant que programme de formation.

2.3. La simulation : entre approche pédagogique et programme de formation

Selon la Haute Autorité de Santé (2013)[53], « *la simulation est une méthode pédagogique active et innovante, basée sur l'apprentissage expérientiel et la pratique réflexive* ». Cette méthode pédagogique répond à de multiples enjeux (Bobillier Chaumon et al., 2018). Elle permet, entre autres, de former des professionnels, quel que soit leur secteur d'activité, à des procédures, à des gestes ou à la prise en charge de situations susceptibles d'être rencontrées dans le contexte professionnel, d'acquérir ou de réactualiser des connaissances et des compétences techniques et non techniques, d'analyser leurs pratiques professionnelles en portant un nouveau regard sur eux-mêmes et sur leurs pratiques, d'explorer et de comprendre leurs éprouvés émotionnels, d'aborder les situations complexes et d'améliorer leur capacité à y faire face en participant à des scénarios qui peuvent être répétés, de reconstituer des événements, des situations dans le but de les comprendre, de les analyser afin de proposer des actions adaptées d'amélioration de la qualité et de la sécurisation des pratiques.

La simulation en tant que méthode pédagogique est à distinguer d'un programme de simulation qui est « *un programme de formation et/ou d'analyse de pratiques et/ou de recherche qui utilise la simulation* » (HAS, 2013) pouvant être mis en œuvre tant dans le cadre de la formation initiale que de la formation continue ou encore du développement professionnel continu. Un programme de simulation se caractérise par le fait, qu'en fonction des objectifs de formation, il

[53]https://www.has-sante.fr/upload/docs/application/pdf/2013-01/guide_bonnes_pratiques_simulation_sante_guide.pdf

peut associer une ou plusieurs autres méthodes, selon leurs plus-values pédagogiques, telles que des cours théoriques, des temps de débriefing... Chaque programme de simulation se déroule selon un schéma préétabli. Par exemple, le modèle de Vidal-Gomel et al. (2011) comprend trois phases distinctes (Figure 1). La première phase s'appelle le briefing. Il permet au formateur de préciser le cadre de la séance et les objectifs précis. La seconde phase est le déroulement du scénario de simulation à proprement parlé. Puis, la dernière phase appelée le débriefing est l'occasion pour le formateur de faire part de son feedback à l'apprenant.

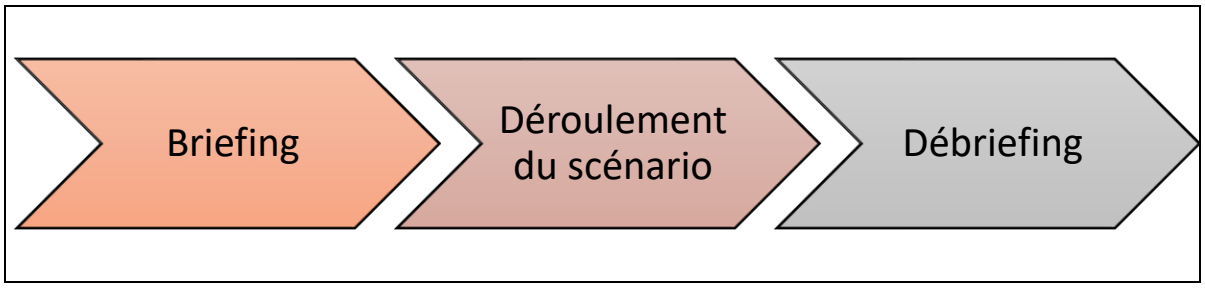

Figure 2 : Les trois phases d'une séance de simulation selon le modèle de Vidal-Gomel et al. (2011).

Ce modèle est tout particulièrement utilisé en formation en santé ainsi que dans la formation des professionnels paramédicaux (HAS, 2013).

2.4. La place des mises en situation simulée en formation infirmière

Comme nous venons de le voir, il n'existe pas « une » mais « des » définitions de la simulation. En ce qui concerne plus spécifiquement la simulation en santé, nous pouvons retenir la définition suivante : « *La simulation en santé est une méthode pédagogique active et innovante, basée sur l'apprentissage expérientiel et la pratique réflexive. Elle correspond à l'utilisation d'un matériel comme un mannequin ou un simulateur procédural, d'une réalité virtuelle ou d'un patient standardisé pour reproduire des situations ou des environnements de soin. Le but est de permettre aux étudiants de résoudre des problèmes des plus simples aux plus complexes, soit individuellement soit en équipe de professionnels* ». La simulation repose sur un principe éthique : « *jamais la première fois sur un patient* » et consiste à « *enseigner des procédures diagnostiques et thérapeutiques et de répéter des processus, des concepts médicaux ou des prises de décision par un professionnel de santé ou une équipe de professionnels* » (HAS[54], 2012, p7). On peut, d'ailleurs, noter que, dans le secteur médical, les efforts en termes

[54] Haute Autorité de Santé (HAS). (2012). Evaluation et amélioration des pratiques - *Guide de bonnes pratiques en matière de simulation en santé* : http://www.has-sante.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2013-01/guide_bonnes_pratiques_simulation_sante_guide.pdf

de recherche et de développement en simulation sont notables depuis la fin du siècle dernier (Cooper & Taqueti, 2004) et également que cette méthode pédagogique est de plus en plus intégrée dans l'enseignement des disciplines de santé même si elle s'avère souvent coûteuse (locaux adaptés, matériel et surtout personnel compétent et qualifié…). En ce qui concerne plus spécifiquement, les professionnels paramédicaux, qui constituent la majorité du personnel de santé et qui se caractérisent par le temps passé au « chevet » des patients, il paraît indispensable qu'ils puissent, au cours de leur formation, être, eux-aussi, confrontés à différentes techniques de simulation. En formation en soins infirmiers, il s'agit le plus souvent de simuler des situations de soins à partir de jeux de rôle ou d'utiliser des patients standardisés (mannequins). Il peut s'agir également de « simulations procédurales » qui permettent un apprentissage par la répétition de gestes techniques (sutures sur une peau synthétique, pose de perfusion sur des bras artificiels munis de systèmes veineux complets…). Il existe également d'autres types de simulation comme par exemple la simulation « grand âge » et la simulation « handicap » au cours desquelles les étudiants en soins infirmiers sont munis de prothèses les handicapant afin de mieux comprendre la réalité du patient et de s'y adapter de manière appropriée. Ces différentes techniques de simulation présentent de nombreux avantages dans le cadre de la formation des ESI[55].

2.5. Intérêts de l'apprentissage par simulation

D'une manière générale, la simulation présente de nombreux intérêts dans le cadre de la formation des professionnels (Pastré, 2005). Tout d'abord, ce mode de formation est généralement apprécié par les participants. De plus, cette méthodologie permet aisément aux formateurs de pouvoir identifier les limites et les lacunes de chacun d'entre eux (Alinier, 2003). Au-delà de la satisfaction des participants et des formateurs, « *La simulation permet aux apprenants à la fois d'acquérir des connaissances, de renforcer les acquis sans risque pour le patient, de faciliter leur réflexion en groupe et d'améliorer la confiance en soi. Elle favorise l'apprentissage dit « actif ». Elle permet de reproduire une grande variété de situations rares* » (HAS, 2012, p78). Ce mode de formation permet l'acquisition et le renforcement de compétences variées à condition que les formateurs disposent eux-mêmes d'une formation spécifique et appropriée à ce type de pédagogie (Parsh, 2010 ; Alinier, 2007 ; Nehring, 2009 ; McCaughey & Traynor, 2010).

[55] ESI (Etudiants en soins infirmiers)

2.6. La compétence : quelques éléments théoriques

Si la définition de la compétence est très loin d'être consensuelle (Batal & Fernagu-Oudet, 2013), nous nous sommes appuyés, dans le cadre de notre étude relative à la simulation en formation en soins infirmiers (Hardy-Massard, Gandon & Heckenauer, 2021), sur la conceptualisation proposée par Le Boterf. Le choix de ce modèle porte sur l'accent mis sur les conditions favorables au développement des compétences. Les compétences professionnelles comprennent, selon Le Boterf, deux dimensions inséparables, d'une part l'individuelle et d'autre part la collective. En effet, l'individu mobilise ses propres ressources et celles de son environnement pour agir avec compétence (2007, p. 62). La compétence découle « *d'un savoir agir, d'un vouloir agir et d'un pouvoir agir, la production d'une action compétente relève d'une responsabilité partagée entre la personne elle-même, le management, le contexte de travail* » (p. 63). Elle est une combinatoire entre la motivation de l'individu, les ressources individuelles et celles de la contextualisation de la situation. Le professionnel se réfère à l'environnement de travail (normes, règlements) pour construire sa réponse à la situation donnée en prenant en compte les interactions entre les divers composants du contexte professionnel. Par conséquent, la compétence est spécifique à la particularité de chaque situation au niveau des ressources et des contraintes, permettant ainsi à l'individu de l'acquérir. Cependant, la compétence induit l'utilisation de connaissances, de capacités (conditions de la compétence), d'où l'intégration de savoirs pour les utiliser en action. En 1997 et en 1999, Le Boterf présente la compétence comme la mobilisation « *des savoirs qu'elle a su sélectionner, intégrer et combiner. Elle puise dans un équipement pouvant être considéré comme un pôle de ressources* » (p. 73).

Ainsi, il distingue six savoirs :

- Les savoirs théoriques comprenant les concepts et les savoirs disciplinaires mais aussi les connaissances organisationnelles et sociales appelées les savoirs d'environnement qui permettent de comprendre et d'interpréter une situation ou une organisation.
- Les savoirs procéduraux regroupent les instructions, les méthodes et les modes opératoires pour connaître la manière de procéder.
- Les savoir-faire procéduraux ou formalisés correspondent à la maîtrise d'une procédure après entraînement par l'expérience pratique.
- Les savoir-faire expérientiels ou empiriques sont les savoirs issus de l'expérimentation, les leçons tirées de la pratique, permettant la connaissance fine de la conduite à tenir.

- Les savoir-faire sociaux incluant les codes, les représentations sociales, les valeurs qui apportent des connaissances sur le comportement à adopter dans les relations au quotidien.
- Les savoir-faire cognitifs comportent les « opérations intellectuelles » nécessaires au traitement de l'information, au raisonnement, à la résolution de problème mais aussi à la généralisation. En ce sens, ils mobilisent le langage.

Ainsi, ces différentes ressources sont mobilisées par la personne dans une situation donnée. La compétence n'est pas une application des savoirs, mais une construction, un processus dynamique. Pour Le Boterf, un professionnel compétent « *se reconnaît non pas au fait qu'il possède une liste de compétences mais au fait qu'il sait agir de façon pertinente, responsable et compétente, dans les diverses situations qu'il doit traiter ou gérer* » (2011, p. 99). Ainsi, être compétent assure la réalisation d'une pratique professionnelle au regard des exigences des situations réelles, où les ressources « internes » et « externes » sont mobilisées. Les ressources internes sont « *incorporées à la personne du professionnel* » comme les savoirs, les savoir-faire, les comportements de l'individu. Les ressources externes sont « *celles que le professionnel ne possède pas personnellement mais qu'il doit aller chercher au-delà de lui-même* », telles que les personnes ressources, les bases de données (p. 101). Au travers des différentes situations de travail ou de formation, la personne développe une assurance, une confiance en soi dans l'action pour devenir autonome.

2.7. Simulation en formation et acquisition de compétences

L'enjeu majeur de la simulation est de garantir une formation optimale des professionnels pour l'acquisition (mais aussi pour le maintien de leurs compétences) et ce, dans l'intérêt des patients. En effet, les accidents les plus graves ou les plus significatifs peuvent notamment faire l'objet de reconstitutions en simulation afin d'en analyser les causes et de prévenir leur répétition. Par ailleurs, la simulation est considérée par certains auteurs (Roussel, Moll & Guez, 2007) comme une méthode à mettre en œuvre pour améliorer significativement la performance individuelle et collective des professionnels confrontés à une situation de prise en charge. La ressource de l'apprentissage par simulation relève d'une activité de la part des apprenants qui doivent s'approprier l'ensemble des composantes des situations leur permettant ainsi d'en faire l'expérience (et pas seulement d'avoir l'expérience).

Si l'on suit Perrenoud (1994) qui définit la professionnalité comme « *la capacité à identifier et résoudre des problèmes en situation d'incertitude, de stress et de forte implication personnelle* », la question ci-après prend tout son sens : en quoi les dispositifs de formation en soins infirmiers ont-ils à gagner à mobiliser des méthodes d'apprentissage par simulation notamment dans l'apprentissage de gestes techniques vitaux ? Ainsi, nous avons cherché à comprendre, dans l'une de nos études (Tableau 17), comment la simulation en formation en soins infirmiers concoure à la professionnalisation de l'étudiant c'est-à-dire permet à l'étudiant d'acquérir et de développer des compétences lui permettant de construire un savoir d'expérience et de devenir un professionnel autonome, responsable et réflexif c'est-à-dire un professionnel capable, entre autres, d'anticiper et d'éviter d'éventuels événements indésirables graves et leurs conséquences (Hardy-Massard, Gandon & Heckenauer, 2021). Dit autrement, au-delà de ce qui est à s'approprier, nous avons cherché à rendre compte de la manière dont les situations de simulation constituent un étayage pour le processus d'appropriation des compétences (Mayen, 2012, p. 294)

Tableau 17 : Synthèse de l'étude intitulée « *Simulation-based learning of nursing students for competences construction. Study during an exercise in cardio-respiratory arrest* »

« **Simulation-based learning of nursing students for competences construction. Study during an exercise in cardio-respiratory arrest** » Hardy-Massard, Gandon & Heckenhauer (2021).	
CADRE THEORIQUE	Vidal-Gomel & al. (2011) Le Boterf (1997)
PROBLEMATIQUE	Vérifier comment la simulation en formation en soins infirmiers concoure à l'acquisition de compétences chez l'étudiant.
METHODE	
PARTICIPANTS	47 étudiant(e)s inscrits en première année de formation en soins infirmiers (40 femmes et sept hommes) âgé(e)s de 23 ans et trois mois en moyenne.
OUTIL	Questionnaire composé de six questions construites autour de l'un des six savoirs définis par Le Boterf (1997) permettant de mesurer leur opinion quant à l'acquisition de compétences au cours d'un apprentissage par simulation (Il s'agissait d'une prise en charge d'un arrêt cardio-respiratoire). Ces six questions permettaient de mesurer leur opinion sur l'acquisition de compétences au cours de cet apprentissage par simulation. Chaque question était construite autour de l'un des six savoirs[56] définis par Le Boterf (1997) dans son modèle théorique. Les participants se positionnaient relativement à chacune de ses affirmations à partir d'une échelle en sept points allant de un « Pas du tout » à sept « Tout à fait ».
TACHE EXPERIMENTALE	L'expérimentation s'est déroulée sur quatre semaines. Les étudiants répondaient au questionnaire à quatre reprises (T1 : avant l'apprentissage par simulation, T2 : après le briefing, T3 : après les mises en situation concrète, T4 : après le débriefing).
PRINCIPAUX RESULTATS	Chaque étape de la formation par simulation (briefing, mises en situation concrète et débriefing) modifie significativement l'opinion que les étudiants ont de leurs différents savoirs : savoirs théoriques, savoirs procéduraux, savoir-faire procéduraux, savoir-faire expérientiels, savoir-faire sociaux, savoir-faire cognitifs. En ce qui concerne l'acquisition de compétence, le débriefing ne s'avère pas être l'étape essentielle d'un apprentissage par simulation

2.8. Synthèse de notre étude

2.8.1. Simulation et construction des savoirs

Dans le cadre de cette étude, nous avons pu observer que chaque étape de cet apprentissage par simulation (briefing, mises en situation concrète et débriefing) modifie significativement l'opinion que les étudiants ont de leurs différents savoirs (savoirs théoriques, savoirs procéduraux, savoir-faire procéduraux, savoir-faire expérientiels, savoir-faire sociaux, savoir-faire cognitifs) relatifs à la prise en charge d'un arrêt cardio-respiratoire.

Globalement, les étudiants en soins infirmiers, à chaque nouvelle étape de cet apprentissage par simulation, sont de plus en plus convaincus de posséder les *savoirs théoriques* (concepts et connaissances) et les *savoirs procéduraux* (procédures, méthodes, modes opératoires)

[56] Ces six savoirs sont : les « savoirs théoriques », les « savoirs procéduraux », les « savoir-faire procéduraux », les « savoir-faire expérientiels », les « savoir-faire sociaux » et les « savoir-faire cognitifs » (voir l'opérationnalisation de ces savoirs en annexe 5).

nécessaires à la prise en charge d'une personne en arrêt cardio-respiratoire. Ce constat est particulièrement vrai après le briefing qui fut l'occasion de rappeler les connaissances à mobiliser, d'apporter des connaissances théoriques supplémentaires, de présenter les différents matériels et gestes techniques à réaliser dans le cadre d'un ACR. Ce résultat montrent à quel point le briefing est une étape indispensable à cette méthode d'apprentissage et nécessaire à la construction des savoirs théoriques et procéduraux des apprenants qui, par ailleurs, continuent à se développer et à se consolider après les mises en situation concrète et après le débriefing mais plus légèrement. Par ailleurs, ils estiment que, s'ils étaient confrontés, lors d'un stage ou dans leur vie quotidienne (c'est-à-dire hors situation simulée et hors situation de stage) à un ACR, ils sauraient quel comportement adopter. Ces *savoir-faire procéduraux* (maîtrise de la procédure) et *expérientiels* (issus de la pratique) se développent tout au long de la procédure expérimentale en particulier après l'apport de connaissances théoriques mais aussi après la mise en situation concrète où ils ont participé à une simulation d'urgence et réalisé des gestes techniques avec du matériel spécifique. Le débriefing impacte également l'acquisition de ces deux savoir-faire mais plus faiblement. Ils considèrent également que, s'ils étaient confrontés lors d'un stage à un ACR, ils sauraient quelle conduite tenir au sein d'une équipe soignante (*savoir-faire sociaux*). Cette conviction se développe essentiellement au cours des trois premières étapes de la démarche. Elle stagne, en revanche après le débriefing. Enfin, la conviction qu'ils sont en mesure d'expliciter, en tant que professionnel, chaque étape de la démarche propre à la prise en charge d'un ACR (*savoir-faire cognitifs)* s'accroit après le briefing et les mises en situation mais décroit quelque peu après le débriefing.

2.8.2. Un effet du débriefing qui interpelle

Les résultats obtenus relativement au débriefing peuvent surprendre tant ce dernier a tendance à être présenté, dans la littérature, comme l'étape essentielle d'un apprentissage par simulation (Rall & al., 2000). Rappelons que le débriefing en formation santé est un processus d'apprentissage réflexif et intentionnel où enseignants et étudiants réexaminent ensemble la situation clinique en favorisant le développement du raisonnement et du jugement clinique de l'apprenant. Le débriefing doit permettre d'explorer, d'expliciter, de valider ou de déconstruire des raisonnements pour mieux les reconstruire à partir de l'analyse des actions réalisées lors de la simulation et de leurs résultats (Rudolph & al., 2006). De ce fait, il suppose à la fois l'engagement actif des participants dans une analyse réflexive mais également des interactions entre participants et formateurs dont le rôle est de guider les apprenants tout en maintenant un

environnement rassurant et propice à l'apprentissage dans une perspective socioconstructiviste (Fanning & Gaba, 2007). Cependant, il ne faut pas occulter le fait que le débriefing peut induire, chez certains apprenants, une charge émotionnelle difficile à gérer liée notamment à un investissement important sur le plan personnel (gestion du stress, gestion de l'échec, peur du jugement d'autrui…). L'investissement psychologique induit chez les apprenants lors des séances de simulation est une variable qui semble essentielle à prendre en considération car il peut conduire à des situations de débriefing difficiles surtout en cas d'échec. Ainsi, nous avons tendance à penser que si le débriefing est sans conteste un élément essentiel de l'apprentissage par simulation, il s'avère être l'étape la plus complexe étant donné les multiples processus psycho-cognitifs et émotionnels qui y sont en jeu et qui sont parfois mal identifiés et/ou pas suffisamment appréhendés par les formateurs (Dieckmann & al., 2009). La prise en compte de l'impact psychologique et émotionnel de la simulation doit faire partie de la gestion globale du débriefing par le formateur afin que l'apprenant renforce et transfère des connaissances et qu'il développe sa pensée critique, la prise de décision et le jugement clinique qui sont des étapes importantes pour passer d'infirmièr(e) novice à clinicien(ne) expert(e).

2.8.3. Le potentiel éducationnel de la simulation

Cette étude nous conduit à penser que la simulation est une méthode particulièrement bien adaptée au secteur paramédical où, pour des raisons éthiques, déontologiques, économiques ou techniques, il peut parfois être difficile d'expérimenter certaines compétences en situation réelle. Nos résultats mettent en évidence le potentiel éducationnel de cette méthode qui s'avère être un outil particulièrement efficace à la construction de connaissances et à l'acquisition de compétences professionnelles. Elle permet également à l'étudiant de progresser par l'observation de ses propres pratiques afin d'améliorer celles-ci par sa propre réflexion pour devenir demain un professionnel efficient. La simulation apparaît comme un élément incontournable, non seulement, de la professionnalisation des étudiants en soins infirmiers mais aussi de la prévention des risques associés aux soins. En effet, elle permet de reproduire et de confronter les étudiants à une très grande variété de situations de soins complexes et rares. Autrement dit, tout en contribuant à la professionnalisation des étudiants, la formation par la simulation peut être envisagée comme étant un facteur de sécurisation des pratiques et donc comme un moyen de réduire la fréquence et les conséquences des erreurs médicales et plus généralement d'un certain nombre d'événements indésirables graves (EIG) en particulier ceux inhérents aux facteurs humains.

Toutefois, si la simulation permet à l'étudiant d'accroitre ses compétences et de faire ses tous premiers pas en tant que professionnel dans des conditions de sécurité améliorées c'est-à-dire sans risque pour lui-même ou pour les patients, il serait utopique de croire que tout apprentissage peut se réaliser uniquement à partir de cette technique pédagogique. Comme nous le verrons par la suite de ce travail, la pratique réelle et l'expérience de terrain notamment au travers des périodes de stages demeurent nécessaires à la professionnalisation de l'apprenant et plus précisément à sa « transformation » en un professionnel apte à tenir un rôle dans des configurations professionnelles complexes. Car apprendre, c'est aussi se confronter au réel (Perrenoud, 2004).

3. UNE RESTRUCTURATION DE LA FORMATION QUI INTERROGE EGALEMENT LE ROLE ET LA PLACE DES FORMATEURS

La réforme de la formation en soins infirmiers a conduit à une formation relativement différente des programmes précédents dont la logique était davantage structurée par champs disciplinaires et centrée sur la dispensation des soins. La nouvelle logique induit, elle, des contenus de formation reliés aux compétences attendues et aux évolutions du métier (Coudray & Gay, 2009). Ces changements ont indubitablement conduit les formateurs en ISFI à faire évoluer leur place dans la formation et à réinterroger leur rôle qui consiste, aujourd'hui, essentiellement à assurer le suivi de la progression des étudiants et à les guider dans leur parcours de professionnalisation. Pour y parvenir, ces derniers ont dû s'approprier ces différents référentiels, se poser la question de leur fonction et de leur place dans l'enseignement, intégrer l'importance que prennent les compétences dans ce programme et à questionner puis à adapter leur pédagogie en fonction. Coudray & Gay (2009) affirment que cette réforme a permis le développement de l'activité des formateurs et contribué à l'enrichissement de leur expérience. Mais, comme nous allons le voir, cela ne va pas systématiquement de soi. En effet, il faut que l'expérience acquise soit disponible pour le sujet. Accéder à l'expérience, c'est aussi pouvoir la récupérer.

3.1. Qu'entendons-nous par « expérience » ?

L'expérience est classiquement appréhendée comme étant une somme de savoirs mais aussi de capacités et de compétences acquises par la pratique tout autant dans les registres cognitifs que sociaux : opérationnalité et socialisation professionnelle sont liées à l'expérience.

Il y a ainsi une remise en cause de la suprématie des savoirs académiques acquis notamment en formation initiale sur la pratique en donnant à cette dernière le caractère éprouvé du savoir, la référence à une autorité adossée à une efficacité pragmatique. Evidemment, il ne s'agit pas d'opposer formation initiale et expérience, l'expérience professionnelle pouvant être appréhendée comme « *une aptitude à développer de nouvelles combinaisons de savoirs* » (Cart & Toutin, 1998, p.143) tout en étant vigilant de ne pas idéaliser le caractère formateur des situations de travail (Prot & Magnier, 2003). Par ailleurs, la formation initiale peut en partie déterminer le potentiel de l'expérience de travail, « *elle peut ou non créer les conditions de construction de l'expérience* » (Mayen & Mayeux, 2003, p.39). Enfin, il y a une distinction importante à introduire entre expérience et pratique : l'expérience est basée sur une pratique mais elle n'est pas la pratique elle-même. L'expérience suppose des processus spécifiques de construction à partir de la pratique pour advenir.

3.2. L'expérience : produit ou processus ?

Deux conceptions de l'expérience coexistent : celle qui l'appréhende comme un produit « *avoir de l'expérience* » et celle qui l'appréhende comme un processus « *faire l'expérience de* » en ayant en tête que l'une est intrinsèquement liée à l'autre. En tant que produit, « *l'expérience est ce qui est à prendre en compte, parfois à reconnaître et valider, mais également à transformer* » (Mayen & Mayeux, *2003*, p.23). Les produits de l'expérience relèvent de ce qu'on appelle communément « les savoirs expérientiels ». L'expérience en tant que « processus » suppose une double dimension à la fois sociale et subjective : « *L'expérience est la mise en relation de sens que la personne établit entre son action et les conséquences de son action sur le monde, conséquences comprises comme telles pour la personne* » (Dewey, 1938). Toujours selon cet auteur, « *l'expérience emprunte aux expériences antérieures et modifie la qualité des expériences ultérieures* » (Dewey, 1938).

3.3. L'expérience : un processus développemental ?

L'expérience s'inscrit dans un processus développemental en ce sens qu'elle va au-delà du déjà-pensé, du déjà-dit. Cela renvoie d'une certaine façon à « *la logique* » ou encore à « *l'exigence de subjectivation* » décrite par Dubet, en 1994, lorsqu'il définit le concept « *d'expérience sociale* » : les individus ne suivent plus un chemin tout tracé, ils doivent construire par eux-mêmes leur trajectoire de vie, se construire une identité qui n'est plus

assignée en articulant différentes logiques. L'expérience est une manière de construire le rapport au réel mais elle exige une distanciation avec soi-même, « *toute situation vécue ne fait pas spontanément expérience* » (Grasset & Rose, 2000, p.8). Si l'expérience n'est pas immédiatement disponible cela invite à réfléchir à ses modes de fabrication, et nécessite de prendre appui sur une conceptualisation développementale de l'activité telle que formalisée en clinique de l'activité. L'activité est simultanément conçue comme étant dirigée « *par la conduite du sujet, au travers de l'objet de la tâche et vers les autres* » (Clot, 1999, p.98). Les autres constituent des destinataires de l'activité constamment présents dans le rapport à l'objet du sujet, de même que le rapport aux autres ne s'entend que fondé sur un objet partagé. Les relations entre les trois pôles sont médiées par un ensemble d'instruments sociaux, culturels ou techniques au premier rang desquels se trouve le langage. A cela ajoutons que le sujet est aussi le destinataire de son activité tant « *il met en jeu, dans son activité, la construction de sa propre subjectivité* » (Lhuillier, 2016, p.138). Développer son activité, c'est lui faire traverser différents contextes, c'est lui trouver à la fois de nouveaux objets et de nouveaux destinataires pour qu'elle acquière l'épaisseur de l'expérience. Pour autant, comme nous l'avons déjà dit, cela ne va pas de soi que l'expérience acquise soit disponible pour le sujet : accéder à l'expérience, c'est aussi pouvoir la récupérer.

3.4. « Récupérer l'expérience » : la méthode de l'instruction au sosie

Certaines méthodes spécifiques développées en psychologie du travail permettent de « récupérer son expérience », « d'avoir son expérience à sa disposition ». C'est le cas de la méthode appelée l'instruction au sosie. Cette méthode a été imaginée et expérimentée dans les années 70 en Italie dans les Usines Fiat de Turin par Oddone, psychologue du travail, en poste dans ces usines. Il a conçu, en collaboration avec ses pairs, cette méthode originale de transmission de l'expérience basée sur la constitution de traces à partir desquelles l'analyse pourra ensuite se déployer. Le psychologue du travail (ou par tout autre personne ayant la fonction d'être le sosie), formule ainsi la consigne au professionnel expérimenté : « *Suppose que je sois ton sosie et que demain je te remplace sur ton lieu de travail. Dis-moi précisément ce que je dois faire pour que personne ne s'aperçoive de la substitution* ». Est ainsi élaboré un système de simulation permettant de donner des informations à un moi auxiliaire, un sosie dont la fonction est d'être instruit par celui qui possède l'expérience. L'obstacle méthodologique qui consiste à ne pas embellir les situations, à ne pas en faire un récit mais à offrir à l'expérience des modes de développement est contourné par cette méthode qui a été,

depuis, reprise dans le cadre de recherches en analyse clinique de l'activité, dans la formation des psychologues du travail notamment au Cnam mais aussi dans des interventions, en milieu de travail pour contribuer notamment à la revitalisation des collectifs (Bournel-Bosson, 2010).

3.5. Fondements et principes de cette méthode

On va chercher par l'instruction au sosie, à la fois à simplifier et à complexifier pour les sujets l'analyse qu'ils peuvent produire de leur activité : la simplifier par la proposition d'une consigne qui facilite l'énonciation et la complexifier par les effets de surprise contenus potentiellement dans l'exercice et parce que le sosie par son questionnement très précis contraint le professionnel à rentrer dans le détail de son activité. Par ailleurs, les sujets qui s'engagent dans le dispositif doivent en avoir compris les fondements et en accepter les modalités de réalisation. La méthode s'applique préférentiellement dans le contexte du groupe (groupe de pairs ou collègues d'un même service) mais pas uniquement. Elle peut, en effet, être mobilisée dans des cadres différents. Le sosie n'est pas, normalement, un pair des instructeurs, il n'exerce pas le même métier et il n'est pas un collègue de travail. Le risque dans la connaissance préalable des personnes ou de l'activité est de conduire l'instructeur à parler à demi-mots, son interlocuteur étant supposé savoir « comment ça se passe dans le boulot ». On privilégie dans le questionnement, le « comment » plutôt que le « pourquoi ». Ce choix vise à permettre au sujet interrogé par le « sosie » de décrire son activité de façon telle qu'il puisse « *plonger verbalement dans les modalités de son action, sans trop se préoccuper de les justifier* » (Scheller, 2001, p.164). Globalement cette méthode s'organise selon différentes étapes faisant l'objet de différentes séances ayant chacune une fonction bien définie : la transmission, la transcription par l'instructeur et la production de commentaires, la reprise dans différents cadres. Cette dernière étape consiste en une reprise des commentaires avec différents interlocuteurs (le sosie, les pairs si un groupe est constitué) et a comme fonction la poursuite du processus réflexif.

Nous avons, dans l'une de nos études (Bournel-Bosson & Hardy-Massard, 2019), mobilisé cette méthode après avoir été sollicitées par une formatrice de l'IFSI (Tableau 18). Sa demande était la suivante : « riche » de 40 années d'expérience au cours desquelles elle a vécu la mise en application de nombreuses réformes de formation et au seuil d'une transition importante (son départ à la retraite) elle souhaitait trouver des moyens de rendre compte de son activité. Plus spécifiquement elle cherchait à formaliser, dans une visée de transmission et de débats avec ses pairs, les ressources acquises pour favoriser la professionnalisation des étudiants en soins infirmiers.

Tableau 18 : Synthèse de l'étude intitulée « *Que signifie être riche de son expérience ?* »

« QUE SIGNIFIE ETRE RICHE DE SON EXPERIENCE ? » Bournel-Bosson & Hardy-Massard (2018)	
CADRE THEORIQUE	Oddone, Rey & Brante (1981) Clot (2015) Bournel-Bosson (2006, 2010)
PROBLEMATIQUE	Comment formaliser, dans une visée de transmission et de débats avec ses pairs, ses ressources acquises pour favoriser la professionnalisation des étudiants en soins infirmiers ?
METHODE	
PARTICIPANTS	Formatrice de l'IFSI 40 ans d'expérience à quelques mois de la retraite.
OUTIL	Méthodologie de l'instruction au sosie.
TACHE EXPERIMENTALE	Principaux temps de travail : 1) 1ère instruction : formalisation des notes prises lors des visites de stage d'ESI 2) 2ème instruction portant sur la formation des étudiants au jugement clinique 3) La transcription et la production de commentaires 4) La reprise des commentaires avec l'équipe de chercheurs
PRINCIPAUX RESULTATS	Pose un regard plus conscient sur son activité de travail et sur ses conditions d'exercice Une prise de conscience des composantes qui déterminent les situations de travail Une prise de conscience des savoirs mobilisés dans l'action

3.6. Synthèse de notre étude

3.6.1. L'identification des savoirs mobilisés dans l'action

L'activité de formalisation de ses notes prises lors des visites de stage qu'elle qualifiait initialement de banale lorsqu'elle est reprise dans le cadre de la première instruction au sosie permet à Mme D. d'identifier tout autant l'activité de pensée qui y est associée que les savoirs qu'elle mobilise pour sa réalisation, savoirs qui constituent pour elle un objet de préoccupation important. Elle prend conscience également des enjeux associés à cette tâche à savoir la validation ou non du stage de l'étudiant. Par ailleurs bien que l'instruction au sosie se soit déroulée en l'absence d'un groupe de pairs, elle s'adresse dans les différentes étapes de sa mise en œuvre à de nombreux destinataires : les chercheuses, les étudiants, les tuteurs professionnels, l'équipe de direction de l'IFSI et bien évidemment elle-même.

Dans le cadre de la seconde instruction, Mme D. transmet au sosie la méthodologie utilisée avec les étudiants et qui est basée sur des situations emblématiques rencontrées sur leurs lieux de stage. Il s'agit d'une activité qu'elle ne réalise plus et il lui a été plus difficile de la transmettre que la précédente. Dans le temps de travail suivant cette instruction, elle a éprouvé le besoin de reprendre par écrit ce qu'elle avait, selon elle, imparfaitement transmis au sosie. La difficulté de la seconde instruction vient attester de la nécessité de ce continuum au niveau de l'élaboration de l'expérience à savoir regarder le passé par rapport à la double temporalité du présent (celui de la transmission) et du futur (celui d'une projection dans une activité en

devenir).

3.6.2. L'importance du processus dialogique

La demande initiale de cette activité d'élaboration exprimée par Mme D. autour de l'expérience provient d'une insatisfaction à être entendu dans la singularité de son parcours, dans son activité propre. Plus exactement il s'agissait pour elle de pouvoir continuer à contribuer à développer son activité, celle de ses collègues et au-delà le métier de formateur en soins infirmiers. Plutôt que de retourner contre elle ou autrui cet empêchement, Mme D. décide alors de trouver d'autres situations, d'autres « destinataires » (Bakhtine, 1984) pour parvenir à conserver « la vitalité de son activité », pour continuer à s'expliquer et à débattre à son sujet.

S'il semble évident que le langage est au cœur du processus développemental dans le retour sur son expérience encore faut-il en préciser les modalités. La « conscientisation » de ce que l'expérience recèle comme acquis mais aussi comme renoncements, dilemmes, réussites ou échecs… mobilise le langage en tant qu'il offre des possibilités de réalisation de la pensée (Vygotski, 1997) dans un mouvement de va-et-vient entre le dialogue avec soi- même et le dialogue avec autrui. Au sujet de la prise de conscience, telle que Vygotski la conceptualise, Mayen et Mayeux (2003, p.27) écrivent : « *ce qui émerge à la conscience, du fait même qu'il est mis en parole et échangé dans le langage, n'appartient plus seulement à l'individu. C'est ainsi qu'il lui revient comme un objet externe, plus ou moins transformé par sa mise en discours, par les significations qui l'ont enrichi à travers les échanges, le processus de prise de conscience et d'interaction avec les autres et soi-même* ».

C'est exactement le cheminement parcouru par Mme D. : Transmettre à un sosie son activité l'a contrainte à la concentration pour être claire et précise, pour être comprise de l'autre. S'écouter transmettre l'a confronté non seulement à ce qu'elle a dit mais aussi à tout ce qu'elle n'a pas dit ou à ce qu'elle aurait pu dire différemment. Enfin, revenir sur ses commentaires pour poursuivre le dialogue a favorisé le développement du processus dialogique ainsi engagé, permettant de poursuivre la prise de conscience par exemple en identifiant les savoirs mobilisés dans son action. C'est ainsi que l'expérience devient un matériau pour un usage conscient et orienté vers d'autres objets et destinataires. On ne voit l'expérience « *que lorsqu'elle change de statut : quand elle devient le moyen de vivre d'autre expériences* ». La transmettre c'est la transformer, « *c'est la rendre disponible pour une autre histoire que celle dont elle est issue* »

(Clot, 2015, p. 26). Pour Mme D, c'est l'avoir à sa disposition pour poursuivre le dialogue avec ses pairs et au-delà avec le sur-destinataire (Bakhtine, 1984) que représente le métier.

4. POUR CONCLURE SUR LES CONSEQUENCES DE CETTE REFORME DE LA FORMATION

D'une manière générale, les réformes des systèmes de formation, qu'elles soient universitaires ou non, sont souvent l'occasion de revisiter à la fois leurs contenus mais aussi les méthodes pédagogiques et didactiques des professionnels. Ainsi, la réforme des études en soins infirmiers a fortement encouragé la mise en situation simulée. Ces séances de simulation, généralement structurées en trois temps (le briefing, la mise en situation pratique et interactive et le débriefing), visent le développement de compétences techniques (habiletés gestuelles), cognitives (jugement clinique, prise de décision, etc.) et/ou sociales (communication, travail d'équipe, etc.). La simulation a pour particularité d'être facilement transposable et adaptable dans de nombreuses formations initiales et continues. Néanmoins, il me semble que les résultats de notre étude devraient constituer un point de vigilance pour ceux qui l'utilisent ou envisagent de le faire (Hardy-Massard, Gandon & Heckenauer, 2021).

En effet, il est communément admis que le débriefing, qui est un échange entre deux ou plusieurs personnes dans lequel les participants sont encouragés à explorer et analyser des éléments tels que leurs actions, leurs processus de pensée, leurs états émotionnels, dans le but d'améliorer leurs performances dans les situations réelles est une étape cruciale dans la clarification et la consolidation des apprentissages (Savoldelli & Boet, 2013). Cependant, nos résultats nous conduisent à considérer, à l'instar de Policard (2015), que cette étape doit répondre à certaines exigences en termes de pratiques pédagogiques pour garantir les meilleures conditions d'apprentissage à l'apprenant. Cet exercice s'avère, effectivement, particulièrement complexe à animer et pose indirectement la question des compétences des formateurs qui le conduisent. Ainsi, Policard (2015) considère que cette question doit être « *une priorité des centres de simulation et des instituts de formation qui l'utilisent* »[57]. La qualité de la conduite du débriefing influençant la qualité des apprentissages (Rall, Gaba, Dieckmann & Eich, 2010), l'engagement, la posture et la compétence du formateur sont donc essentiels (Policard, 2015). La maîtrise du débriefing par le formateur est d'autant plus cruciale qu'il pose des questions qui touchent indirectement à l'estime de soi, à la confiance en soi et à l'identité professionnelle (Rudolph, Simon, Rivard & al., 2007).

[57] Des DU sont proposés aux professionnels dans certaines Universités pour développer leurs compétences dans l'exercice du débriefing

En termes de recherche, se pose, ainsi, indubitablement, la question de l'évaluation de la conduite de débriefing. A cet égard, une équipe de chercheurs américains du Centre de simulation médicale de Boston, a élaboré le Dash©[58] (Brett-Fleegler, Rudolph, Eppich & al, 2009). L'objectif de cet outil est l'évaluation des stratégies et techniques utilisées par le formateur pour conduire le débriefing à partir de l'observation et de l'examen des comportements et attitudes de ce dernier et ce, quels que soit le nombre de participants, les objectifs pédagogiques, et les contraintes environnementales et temporelles. Il est fondé sur des données et sur une revue de littérature axée sur les théories de l'apprentissage et du changement dans des contextes expérientiels[59]. Il existe trois versions du Dash© : la première est conçue pour que les formateurs s'autoévaluent, la seconde est destinée aux apprenants pour qu'ils évaluent leurs formateurs et enfin la dernière s'adresse aux évaluateurs des formateurs. Cet outil se présente sous forme d'une échelle d'évaluation comportementale et permet d'explorer six compétences-clés dans la conduite d'un débriefing. Il s'agit notamment de savoir si le formateur « *établit un climat favorable à l'apprentissage* », « *maintient un climat favorable à l'apprentissage* », « *conduit le débriefing de manière structurée* », « *suscite l'engagement dans l'échange* », « *identifie et explore les écarts de performance* », « *aide les apprenants à atteindre ou à maintenir une bonne performance future* »[60]. Cet outil permet, non seulement, aux praticiens d'entrer dans une démarche d'analyse de leurs pratiques pédagogiques mais pourrait aussi constituer un outil d'évaluation à investiguer et/ou à mobiliser en recherche dans des études futures.

Pour en revenir plus spécifiquement à la question des réformes des systèmes de formation, il n'est sans doute pas exagéré de dire, avec les contraintes de temps qui les caractérisent, qu'elles laissent généralement aux formateurs peu de place pour la mise à distance de leur activité courante, tant individuellement que collectivement. Dans ce contexte, les formateurs sont confrontés à des situations et à des temporalités qui leur imposent d'agir et de s'adapter sans bénéficier, pour autant, d'espace-temps de réflexivité suffisants pour faire de leur expérience un objet de discussion et de réflexion. La difficulté à pouvoir mener ces discussions collectives et cette réflexion personnelle peuvent empêcher les formateurs de faire évoluer leurs pratiques et à réinterroger leur place et leur rôle dans la formation de manière efficiente (Clot, 2017 ; Dionne, Saussez & Bourdon, 2017 ; Engeström et Sannino, 2011).

[58] Debriefing Assessment for Simulation in Healthcare

[59] https://harvardmedsim.org/wp-content/uploads/2016/10/DASH_Bibliography_2011.pdf

[60] Chacune de ces variables est composée de plusieurs dimensions qui sont, elle mêmes, déclinée en exemples concrets de comportements. Pour chaque exemple, le répondant note la prestation du formateur sur la base d'une échelle à 7niveaux d'efficacité : de la note 1, pour une prestation jugée "extrêmement inefficace / préjudiciable" à la note 7, correspondant à une prestation jugée "extrêmement efficace / exceptionnelle".

Notre étude (Bournel-Bosson & Hardy-Massard, 2019) laisse présager, que dans ce type de contexte, la mobilisation, dans un collectif de travail, d'un dispositif tel que celui de « l'instruction au sosie » souvent utilisé en clinique de l'activité (Clot, 2015, 2017), permet une mise à distance de l'activité et contribue à « *redynamiser, à vitaliser un rapport plus conscient à son activité de travail et à poser un regard renouvelé sur le métier et sur ses conditions d'exercice* » (Dionne, Viviers & Saussez, 2019). Ce dispositif permet de transformer le travail en suscitant des prises de conscience des composantes qui déterminent des situations de travail (Dionne, Viviers & Saussez, 2019).

Même si nous avons conscience que notre étude (Bournel-Bosson & Hardy-Massard, 2019) n'a pas permis l'analyse, en collectif, des productions de la cadre en soins infirmiers, par la confrontation de son expérience à celles des autres, au cours de discussions, alors même que ce sont la conflictualité, les contradictions et les débats générés par cette discussion qui peuvent provoquer, sous certaines conditions, des prises de conscience relatives au sens du travail et à engager une reconfiguration du rapport à l'activité (Clot, 2017 ; Dionne, Viviers & Saussez, 2019), il nous semble que cette méthode est un dispositif de recherche-intervention qui permet de discuter des composantes qui caractérisent des situations de travail alors que ces composantes auraient été probablement « *peu débattues, voire cristallisées ou subies de manière non consciente dans les contextes de surcharge de travail* » (Engeström et Sannino, 2011).

Pour conclure sur cette partie, nous pouvons dire que les refontes des systèmes de formation sont susceptibles de fortement modifier les rôles de l'apprenant ainsi que l'activité, les pratiques, la pédagogie des formateurs en général. Ce constat est également vrai actuellement à l'Université où de nombreuses formations et diplômes universitaires sont réorganisés à partir de cette approche par compétences. Outre les réformes des systèmes de formation, ces dernières, qu'elles soient universitaires ou non, sont également tributaires d'un contexte, qu'il soit politique, économique, social ou encore sanitaire, en mutation. Et, ces mutations, comme nous allons le voir, impliquent, eux aussi, des évolutions et des réajustements des programmes et des pratiques. Toute formation est ainsi à envisager comme étant « dynamique » car au cœur d'un contexte en mutation.

5. UNE FORMATION AU CŒUR D'UN CONTEXTE EN MUTATION

De nombreux facteurs impactent tant le métier d'infirmier que les compétences et les connaissances requises à son exercice et donc, par conséquent, plus en amont, la formation. Les

facteurs qui furent principalement identifiés, au moment de la réforme, sont liés à l'évolution des besoins en santé du patient, à l'évolution des risques et des pathologies, à des besoins récurrents d'éducation et de prévention, à de nouvelles exigences de coordination et de coopération autour du patient, à la nécessité d'une plus grande coopération interprofessionnelle, au développement des techniques d'information et de communication, ou encore aux exigences de plus en plus importantes en termes d'hygiène et de sécurité. Ainsi, dans différentes recherches que je vais présenter dans la suite de mon travail, nous avons mené des investigations scientifiques centrées sur les thématiques suivantes : le travail en interdisciplinarité dans le cadre d'actions de prévention et d'éducation à la santé à destination de patients en situation de vulnérabilité, l'usage de la télémédecine dans les pratiques soignantes puis les enjeux liés à la maitrise et au respect des protocoles d'hygiène dans l'activité quotidienne des professionnels infirmiers.

5.1. La promotion à la santé : une exigence de coordination et de confrontation des pratiques

C'est dans ce contexte que la place des soins préventifs et éducatifs, en complément des soins curatifs et palliatifs, dans le travail quotidien des infirmiers, a été pensée dans le programme de 2009. L'une des dix compétences à acquérir consiste, en effet, à « *Initier et mettre en œuvre des soins éducatifs et préventifs* ». Elle permet de repérer les besoins et demandes des populations, de concevoir et de mettre en œuvre des actions de prévention et d'éducation, de les évaluer pour ainsi les accompagner dans une prise en charge personnalisée de leur santé. Les ESI s'appuient sur la méthodologie de la démarche éducative préconisée par la Haute Autorité de Santé (HAS) pour réaliser des actions de santé publique. Cette compétence suppose que les ESI apprennent, au cours de leur formation, à coopérer avec d'autres professionnels que ce soit dans les domaines de la santé, du social ou de l'éducatif afin de proposer des actions de prévention et de promotion adaptées aux besoins des publics visés. Mais, cela suppose aussi de savoir confronter ses pratiques à celles non seulement de ses pairs mais aussi à celles d'autres professionnels dans une approche interdisciplinaire.

5.2. L'importance d'une approche interdisciplinaire

Une approche holistique de la santé ne peut s'affranchir d'une analyse précise de la situation singulière du public-cible, pour pouvoir tenir compte de tous les aspects mis en jeu :

économiques, culturels, sociaux, territoriaux, etc. Un partenariat s'avère donc indispensable entre les intervenants médicaux et intervenants socioculturels. Si une collaboration en pluridisciplinarité permet de créer un collectif professionnel, source de développement de ressources pour chaque membre du groupe (Caroly & Clot, 2004), et sans tomber dans la doxa qui assimile la pluridisciplinarité à une « *juxtaposition de points de vue* » de professionnels d'horizons différents et l'interdisciplinarité à une « *communauté de points de vue* », (Resweber, 2011), cette dernière permet de développer une capacité d'analyse et de synthèse collective à partir des perspectives de plusieurs disciplines (Strauss, 1992). Les infirmiers et les intervenants socioculturels ont un rôle essentiel à jouer dans une telle approche auprès de ces publics spécifiques. En effet, les intervenants socioculturels connaissent bien les publics, et peuvent servir de médiateurs entre eux et les infirmiers, qui possèdent quant à eux les connaissances nécessaires en matière de prévention. Leur collaboration, *a priori* facilitée par les nombreuses similitudes qui existent entre la méthodologie dont se servent les ESI et celle utilisée en intervention sociale, doit permettre de créer une relation de confiance entre les intervenants et les publics en situation de vulnérabilité, afin de proposer des projets innovants et personnalisés, correspondants à leurs besoins. Néanmoins, l'interdisciplinarité n'est pas un processus naturel : chacun doit faire l'effort de pouvoir effectivement comprendre et parler, les langages disciplinaires de leurs autres coéquipiers (Ardoino & De Peretti, 1998). Mener à bien un travail en interdisciplinarité suppose de partager la même vision du rôle de chacun, et accepter de ce fait de faire évoluer ses représentations du métier de l'autre.

5.3. Les représentations professionnelles liées au métier de l'autre

Comme toute construction sociale, la représentation sociale a une histoire. On peut résumer sa vie autour de trois phases : une phase d'émergence, de stabilité et de transformation (Moliner, 2001). La première phase est visible lorsque l'objet de la représentation est peu connu de la population interrogée. Les opinions des personnes sont très variées, et souvent divergentes. En échangeant entre elles, elles vont parvenir à établir des liens par analogie avec des objets plus familiers, de manière à ancrer peu à peu le nouveau venu dans la réalité sociale. La deuxième phase, dite de stabilité, est le signe d'une représentation sociale bien constituée, car l'objet de la représentation est ancré de manière relativement ancienne et subit peu de modifications. Enfin, la phase de transformation, qui peut être plus ou moins profonde, correspond à un moment de crise qui entraîne une remise en question des représentations ancrées au sein de la population interrogée. La perturbation qui prend corps va entraîner un

processus de montée des désordres et de développement d'incertitudes, dont les effets sont des manifestations de blocages ou de déblocages entre diverses composantes du groupe social (Vulbeau, 2013). La communication et les échanges vont parfois amener une modification de la représentation sociale de l'autre. Cette dernière phase est particulièrement importante dans le processus de professionnalisation des apprenants. Ce processus implique la transformation d'une représentation naïve du métier et des pratiques qui s'y rattachent à une représentation professionnelle (Lac & Ratinaud, 2005). Celle-ci porte sur des objets plus concrets, spécifiques à l'environnement de travail, qui nécessitent la mobilisation de savoirs conceptuels et procéduraux qui s'acquièrent en formation et dans l'exercice de la profession (Mias & Piaser, 2016). Les représentations professionnelles sont le reflet des pratiques sociales, des normes et des positions des acteurs au sein des organisations, ainsi que des idéologies qui prévalent dans la société à laquelle ils se réfèrent (Auzoult, Abdellaoui, & Lheureux, 2012). Globalement, les représentations professionnelles sont considérées comme des conditions nécessaires aux pratiques et ces dernières sont des éléments, parmi d'autres, qui structurent les représentations. Ainsi, les travaux de Guimelli et Jacobi (1990) ont démontré qu'en acquérant un rôle « propre » de manière légale en 1978, les infirmiers ont développé une autonomie par rapport au rôle d'auxiliaire médical que leur conférait leur rôle « prescrit ». Cette pratique nouvelle a grandement contribué à modifier leur représentation sociale de métier.

Relativement à ce cadre théorique, nous avons souhaité sensibiliser de futurs professionnels de la santé et du socioculturel à l'intérêt du travail en interdisciplinarité, dans le cadre de la mise en œuvre de projets de prévention en santé publique (Gandon & Hardy-Massard, 2019). Plus précisément, nous avons cherché à vérifier si la réalisation d'actions communes de prévention en santé publique auprès de publics en situation de vulnérabilité permet à des étudiants en intervention sociale et en soins infirmiers de modifier leurs représentations respectives du métier de l'autre (Tableau 19).

Tableau 19 : Synthèse de l'étude intitulée « *Modification des représentations sociales des métiers d'infirmier et d'animateur socioculturel chez des étudiants grâce à une action de santé publique menée en interdisciplinarité* »

« MODIFICATION DES REPRESENTATIONS SOCIALES DES METIERS D'INFIRMIER ET D'ANIMATEUR SOCIOCULTUREL CHEZ DES ETUDIANTS GRACE A UNE ACTION DE SANTE PUBLIQUE MENEE EN INTERDISCIPLINARITE » **Gandon & Hardy-Massard (2019)**	
CADRE THEORIQUE	Moliner (2001) Lac & Ratinaud (2005) Mias & Piaser (2016) Auzoult, Abdellaoui & Lheureux (2012)
PROBLEMATIQUE	En quoi la réalisation d'actions communes de prévention en santé publique auprès de publics en situation de vulnérabilité permet-il à des étudiants en intervention sociale et en soins infirmiers de modifier leurs représentations respectives du métier de l'autre ?
METHODE	
PARTICIPANTS	129 ESI (106 femmes et 23 hommes), moyenne d'âge de 26 ans.
	41 étudiants en Licence Professionnelle, mention Intervention Sociale, parcours Animation Sociale et Socioculturelle (29 femmes et 12 hommes), moyenne d'âge de 23 ans.
	Groupe témoin composé de 41 personnes adultes (18 femmes et 22 hommes) n'exerçant ni la profession d'infirmier, ni d'animateur socioculturel.
OUTIL	Q-sort[61] dans lequel il était proposé aux étudiants le classement d'une série de propositions relatives à l'ensemble des compétences requises pour exercer la profession d'infirmier ou d'animateur socioculturel. La distribution des choix s'effectue selon une échelle de classement imposée ; celle-ci permet de ranger les propositions de la plus forte adhésion (« très important ») au plus fort rejet (« pas important »).
TACHE EXPERIMENTALE	Les participants répondaient à deux reprises à ce Q-sort : avant leur première rencontre (temps 1) et après avoir finalisé ensemble les projets de santé publique (temps 2).
PRINCIPAUX RESULTATS	Le travail mené en interdisciplinarité permet de transformer les représentations des deux métiers de manière significative. Les participants passent d'une vision de technicien de l'animation ou des soins à une vision plus complexe des professions.

5.4. Synthèse de notre étude

Le travail mené en interdisciplinarité permet de transformer les représentations des deux métiers de manière significative. Les participants passent d'une vision de technicien de l'animation ou des soins à une vision plus complexe des deux professions. Ainsi, le métier d'animateur social et socioculturel est vu comme un travail de médiation qui demande également des compétences pédagogiques. La profession infirmière est constituée d'une dimension préventive et curative, où les soins d'entretien de la vie sont tout autant de la responsabilité du soignant que ceux relevant du rôle sur prescription médicale. Ce travail de

[61] Le Q-sort (le terme est constitué de la lettre « *Q* » pour « *Qualities* » et du mot « *sort* » qui signifie « *tri* » en anglais) est un instrument de tri d'énoncés qualitatifs introduit, en 1935, par Stephenson, statisticien américain. La technique consiste à proposer à des individus ou à un groupe le classement d'une série de propositions variées et disparates relatives à un thème donné. La distribution des choix s'effectue selon une échelle de classement imposée ; celle-ci permet de ranger les propositions dans un certain nombre de piles, disposées en fonction d'une variable d'intensité de choix, de la plus forte adhésion au plus fort rejet (ou inversement).

recherche confirme que les pratiques sociales jouent un rôle déterminant dans la dynamique des représentations (Flament, 2001 ; Guimelli, 1998) et démontre l'importance de faire se rencontrer en formation initiale de futurs professionnels des soins et de l'animation, afin de travailler d'ores et déjà ensemble sur des projets de santé publique. Il incombe de ce fait aux responsables des formations initiales de promouvoir auprès des étudiants cette interdisciplinarité en favorisant la co-construction de projets communs. Bien sûr, l'ingénierie de tels projets s'avère chronophage. Cependant, les bénéfices pédagogiques pour les étudiants sont évidents. En effet, cette interdisciplinarité, si elle est bien comprise, permet une meilleure connaissance du travail spécifique de chaque professionnel et une plus grande compréhension des différents modes d'intervention disciplinaire. Elle suscite en conséquence le respect des capacités de chacun et une plus grande possibilité de poursuivre des objectifs communs. Le principal problème tient au fait que, durant leurs études, les futurs professionnels bénéficient d'une formation isolée, spécifique à leur champ de compétences, et n'ont que très peu de contacts avec leurs partenaires de travail issus d'une autre filière : ils méconnaissent leurs programmes de formation respectifs, et de ce fait le champ de compétences de leurs futurs collègues. En leur permettant de travailler en formation initiale autour de projets interdisciplinaires, les formateurs les accompagnent à développer une manière optimale de collaborer sur le terrain, dans l'intérêt des usagers de soins. En effet, la découverte des pratiques de l'autre lors de mises en situations de travail, qu'elles soient réelles sur le terrain ou réalisées lors d'ateliers de simulation, permettent de susciter des débats professionnels constructifs pouvant conduire à l'élaboration de compétences nouvelles individuelles et collectives.

Ce travail en interdisciplinarité au cours de leur formation, leur permet également de mieux cerner les diverses problématiques de santé auxquelles peuvent être confrontés les usagers de soin et de mieux en comprendre les différentes dimensions. Ainsi, le problème de l'usager, par une action concertée et complémentaire, est analysé de manière plus large et donne lieu à des solutions alternatives plus diversifiées et plus adaptées. Autrement dit, l'approche interdisciplinaire en cours de formation a pour effet de valoriser l'efficience de l'expertise croisée des professionnels, pour répondre de manière optimale aux enjeux sociétaux en matière de santé publique, et ce dans l'intérêt des usagers dont les modalités et la nature de prise en charge ne cesse, dans ce contexte en mutation, de se transformer comme l'atteste également le développement et l'usage de e-santé qui répondent à de nombreux enjeux politiques, économiques et de santé publique.

5.5. Du développement des TIC[62] à la télémédecine

A partir des années 1990, les TIC se sont développés très rapidement. Les professionnels comme les particuliers peuvent désormais disposer d'outils informatiques tant dans le domaine de la vie professionnelle que dans le domaine de la vie privée. Par ailleurs, dans le domaine de la santé, des réseaux se multiplient entre professionnels mais aussi et entre les différents établissements qui interviennent dans la prise en charge des patients. C'est dans ce contexte qu'apparaît le concept de télésanté également appelé « e-santé ». La télésanté « *regroupe tous les services, activités, systèmes, liés à la santé et qui sont accessibles ou pratiqués, souvent mais pas toujours, à distance au moyen des TIC* » (Parizel, Marrel, & Walstein, 2013, p. 463). En ce sens, la télémédecine est une des applications possibles de la télésanté. Son objectif a pour finalité l'amélioration de l'accessibilité aux soins des patients et de la transmission d'informations entre les professionnels de santé. L'article 78 de la loi n° 2009-879 du 21 juillet 2009 portant réforme de l'hôpital et relative aux patients, à la santé et aux territoires (dite loi HPST) définit la télémédecine comme « *une forme de pratique médicale à distance utilisant les technologies de l'information et de la communication. Elle met en rapport, entre eux ou avec un patient, un ou plusieurs professionnels de santé, parmi lesquels figure nécessairement un professionnel médical et, le cas échéant, d'autres professionnels apportant leurs soins au patient* ». Cette définition est désormais inscrite dans le Code de la Santé Publique (article L.6316-1). D'une manière générale, la télémédecine permet de poser un diagnostic médical, de réaliser le suivi des patients à risque, d'obtenir rapidement l'avis d'un spécialiste, de se concerter en vue d'une prise de décision thérapeutique, de prescrire des traitements ou des actes de soins, de réaliser ces actes et d'en assurer le suivi. Le code de la santé publique (article R.6316-1) précise que son champ recouvre cinq actes principaux : la téléconsultation, la téléexpertise, la télésurveillance, la téléassistance et la régulation médicale.

5.6. La place des infirmiers diplômés d'état (IDE) dans les dispositifs de télémédecine

Les IDE ont d'ores et déjà un rôle important à jouer dans ces différents dispositifs. Tout d'abord, en milieu hospitalier, la prescription informatisée permet aux IDE d'accéder à des prescriptions médicales écrites, lisibles et complètes et au suivi de l'administration des thérapeutiques. La téléconsultation, elle, leur permet de préparer et d'accompagner le patient

[62] TIC (Techniques d'Information et de Communication)

lors de la rencontre à distance avec le médecin alors que la télésurveillance devient essentielle dans le suivi des patients souffrant de pathologies chroniques. Les IDE ont également un rôle à jouer dans la prise des paramètres cliniques, biologiques et la surveillance des dispositifs médicaux. L'usage de la télémédecine dans le quotidien des IDE nécessite la maîtrise de nouveaux outils de travail, mais également de revoir la manière empirique de dispenser les soins aux patients et de collaborer avec les médecins. Les infirmiers auront, très certainement, à l'avenir, un rôle de plus en plus essentiel à y jouer. Il semble donc indispensable de sensibiliser, au cours de leur formation, les ESI à l'usage de la télémédecine. Si cette dernière présente un certain nombre d'avantages pour les usagers et les professionnels de santé, il ne faut pas négliger les freins à la fois techniques, économiques et humains à sa mise en place. Sur le plan humain, les freins sont nombreux. La principale réticence des usagers et des professionnels est liée au sentiment de « déshumanisation des soins ».

Au regard de ces différents constats, il nous a semblé nécessaire de renforcer la formation des IDE quant à leur fonctionnement et leur utilisation sur le terrain. Les formateurs en IFSI peuvent, en effet, contribuer à faire découvrir les soins à distance par le biais de cours magistraux, de participation à des séminaires sur le sujet, ou même de simulations lors de travaux dirigés, si l'établissement dispose du matériel nécessaire. Ainsi, nous nous sommes demandé dans l'une de nos études (Gandon, Hardy-Massard & Auzoult, 2016) si un apport de connaissance sur la télémédecine pouvait agir notamment sur les représentations initiales des ESI et sur leurs intentions comportementales associées à cette utilisation afin de permettre aux formateurs en soins infirmiers de sensibiliser et de former efficacement les futurs soignants à utiliser et à intégrer ce type de dispositif dans leur prise de poste (Tableau 20).

Tableau 20 : Synthèse de l'étude intitulée « *L'intention comportementale des étudiants en soins infirmiers face à l'usage de la télémédecine* »

« L'INTENTION COMPORTEMENTALE DES ETUDIANTS EN SOINS INFIRMIERS FACE A L'USAGE DE LA TELEMEDECINE » Gandon, Hardy-Massard & Auzoult (2016)	
CADRE THEORIQUE	Abric (1994) Ajzen (1991)
PROBLEMATIQUE	Comment un apport de connaissance sur la télémédecine peut-il agir sur les représentations initiales des ESI et sur leurs intentions comportementales associées à cette utilisation ?
METHODE	
PARTICIPANTS	75 étudiant(e)s en première année de formation en soins infirmiers (14 hommes et 61 femmes) âgé(e)s de 24 ans en moyenne.
OUTIL	Questionnaire en deux parties : 1) un questionnaire d'évocation permettait de mesurer les représentations des ESI quant à l'utilisation de la télémédecine dans le soin 2) Une suite de propositions permettait, entre autres, de mesurer l'intention comportementale des ESI quant à son utilisation à partir des construits de la théorie du comportement planifié
TACHE EXPERIMENTALE	1) Les participants devaient écrire tous les mots et/ou idées qui leur venaient à l'esprit à propos de cet événement (jusqu'à cinq mots ou idées) puis devaient indiquer s'il s'agissait d'un élément positif *versus* négatif et favorisant/favorisé/empêchant/empêché par l'événement[63]. 2) Les participants répondaient à une suite de 24 propositions à partir d'une échelle sémantisée en sept points qui permettaient de mesurer les variables dépendantes suivantes : la représentation, l'attitude, la norme subjective, le contrôle comportemental, l'intention, les pratiques, les compétences et l'identité professionnelle. Deux passations : en T1 puis en T2, quatre mois plus tard, après un apport de connaissances sur cette thématique[64].
PRINCIPAUX RESULTATS	1) Les représentations sociales des ESI concernant la télémédecine se modifient après un apport de connaissances. Vision plus favorable er plus professionnelle avec l'apparition d'un « jargon » professionnel ainsi qu'une préoccupation pour des éléments concrets de sa mise en place. 2) Un apport de connaissances isolé ne suffit pas à modifier de manière significative l'intention comportementale des ESI d'utiliser la télémédecine dans le cadre de leur pratique. 3) Si l'attitude et la norme subjective sont prédicatrices de l'intention des ESI de faire usage de la télémédecine avant l'apport de connaissances, la difficulté perçue (élément constitutif du contrôle comportemental) et la reconnaissance par les autres professionnels de la santé et par les patients se rajoutent au T2 de l'enquête.

[63] Ces informations permettent de catégoriser les réponses du point de vue du sujet et non à partir de celui d'un observateur externe.

[64] Cet apport de connaissance était consécutif à la visualisation d'un court-métrage réalisé par le Ministère des affaires sociales, de la santé et des droits des femmes intitulé « La télémédecine, tout se joue maintenant » qui explique l'intérêt de son usage dans les soins puis à la présentation de résultats de travaux de recherche menés par des étudiants en LP Intervention Sociale.

5.7. Synthèse de notre étude

7.7.1. Effet d'un apport de connaissances sur l'intention d'utiliser la télémédecine dans les soins.

Un apport de connaissances isolé ne suffit pas à modifier de manière significative l'intention comportementale des ESI d'utiliser la télémédecine dans le cadre de leur pratique. Toutefois, l'apport de connaissances contribue à modifier légèrement les éléments constitutifs de l'intention, selon le modèle du comportement planifié, en particulier la norme subjective. Ce constat nous conduit à penser que, pour voir l'intention se modifier de manière significative, il faut d'abord parvenir à changer les éléments qui la constituent. Il s'agit donc d'un processus relativement lent, qui ne peut se produire qu'avec des actions répétées et variées (apports de connaissances, mais également stage, utilisation en situation simulée, échanges avec les professionnels, etc.) pour atteindre l'ensemble des construits de l'intention et la voir augmenter significativement.

5.7.2. Adapter le modèle de la TCP en fonction du contexte

Nous avons pu constater que si l'attitude et la norme subjective sont prédicatrices de l'intention des ESI de faire usage de la télémédecine avant l'apport de connaissances, la difficulté perçue (élément constitutif du contrôle comportemental) et la reconnaissance se rajoutent au temps deux de notre enquête. Cela montre que le positionnement des ESI passe d'une vision plutôt évaluative de la télémédecine (qui renvoie à la notion de bien et de mal) à une vision plus professionnelle, basée sur la maîtrise du dispositif et la reconnaissance que son usage leur permet. L'apparition d'une donnée additionnelle au modèle du comportement planifié (la reconnaissance) pour expliquer l'intention montre également l'importance d'adapter ce modèle théorique au contexte dans lequel se déroule l'étude.

5.7.3. La reconnaissance d'autrui : un prédicteur de l'intention des ESI

Cette étude met en exergue le rôle de la reconnaissance par les autres professionnels de la santé et par les patients dans la prédiction de l'intention. Pour Claude Dubar (2000), l'espace de reconnaissance de l'identité sociale dépend étroitement « *de la reconnaissance ou de la non-reconnaissance des savoirs, des compétences et des images de soi, noyaux durs des identités, par les institutions* ». Ainsi les ESI, en pleine construction de leur propre identité

professionnelle, ont besoin de se sentir reconnus par leurs pairs, ainsi que par les personnes dont elles prennent les soins en charge, pour accepter de prodiguer des soins à distance.

5.7.4. Sensibiliser à la télémédecine : un enjeu de la professionnalisation des ESI

Les questions soulevées par la télémédecine pour l'exercice de la profession infirmière sont nombreuses : redéfinition du rôle propre infirmier, transfert de compétences médicales via les protocoles de coopération entre professionnels de santé, augmentation de la responsabilité professionnelle, changement d'approche dans la relation avec le patient, nécessité de se former à l'outil numérique, etc. La formation initiale infirmière a un rôle à jouer pour accompagner les futurs soignants à faire face à ces enjeux, et les aider à assimiler ce nouveau dispositif dans leur pratique professionnelle. Car la professionnalisation ne consiste pas seulement à se préparer à un métier, mais à l'exercer comme un professionnel. Préparer les ESI à l'usage de la télémédecine durant leur formation, en leur permettant d'en comprendre les enjeux, les aidera à mieux faire face aux contraintes du dispositif et à agir dans un cadre éthique et déontologique, dans le respect des valeurs des personnes soignées.

6. POUR CONCLURE SUR CETTE FORMATION PLACEE AU CŒUR D'UN CONTEXTE EN MUTATION

De nombreuses formations, à l'instar de la formation en soins infirmiers, sont confrontées à un contexte économique, politique, sanitaire et social en mutation. Ce faisant, les formateurs doivent permettre aux étudiants de s'inscrire dans de nouveaux usages, à utiliser de nouvelles technologies, à déployer de nouvelles pratiques et donc à intégrer des « objets sociaux » relativement nouveaux ou mal connus dans leurs systèmes de pensée.

Il nous semble impératif que les formateurs s'interrogent sur les enjeux que représentent ces objets pour les futurs professionnels et sur l'existence et le contenu de ressources interprétatives à leur propos sachant que ces objets ne pourront se développer de manière efficiente dans la sphère sociale et professionnelle qu'à la condition qu'ils deviennent une réalité pour tous les professionnels concernés, en d'autres termes, à la condition qu'ils soient reconnus et acceptés (Salesse, Metge, Paton & Agostinelli, 2016). Ces objets étant au cœur d'enjeux sociétaux majeurs, il apparait d'autant plus nécessaire que les formateurs se questionnent sur la façon dont les étudiants réagissent relativement à ces objets sociaux, à la manière dont ils se les approprient, à la réalité que ces objets désignent, à la façon dont ils sont pensés et aux

connaissances de sens commun qu'ils ont élaborées à leur propos (Salesse, Metge, Paton & Agostinelli, 2016).

Il ne s'agit évidemment pas de procéder à un recueil classique des représentations liées à ces objets mais bien de s'intéresser à la genèse représentationnelle de ces objets, à leur état d'élaboration et de réfléchir aux conditions qui permettent d'agir sur leur contenu avant que ces objets aient généré des représentations structurées et stabilisées. Les représentations sociales étant constituées d'un noyau central stable et difficilement évolutif (Abric, 1976), « *moins elles sont structurées et plus il est facile d'agir sur les champs représentationnels* » (Salesse, Metge, Paton & Agostinelli, 2016).

Nos différentes recherches (Auzoult & Hardy-Massard, 2015 ; Gandon & Hardy-Massard, 2019 ; Gandon, Hardy-Massard & Auzoult, 2016) mettent en évidence, que si tel est le cas, des apports de connaissances mais aussi l'usage ou la pratique de ces objets permettent une structuration du champ représentationnel de ces objets (Abric, 1994) en plus grande adéquation avec les attentes formalisées dans les référentiels de compétences des formations en question : « *un objet social récent ne peut produire spontanément une représentation structurée et stabilisée, celle-ci en effet, s'élabore en représentation constituée selon un processus progressif lié aux pratiques et connaissances dont disposent les sujets* » (Salesses, 2005). Les éléments fonctionnels orientés vers la pratique sont, à l'instar des éléments évaluatifs orientés vers les normes et des éléments descriptifs orientés vers la qualification de l'objet, des éléments constitutifs des représentations (Salès-Wuillemin & al. 2011). A cet égard, de nombreuse études mettent en évidence que la formation, à travers l'entrée dans la pratique, est susceptible de faire évoluer les représentations (Auzoult & Hardy-Massard, 2015; Salès-Wuillemin & al., 2011 ; Salès-Wuillemin, Morlot, Fontaine & Talon, 2011). En ce sens, le processus de professionnalisation peut-être envisagé comme le passage d'une représentation naïve du métier et des pratiques attenantes à une représentation professionnelle (Lac & Ratinaud, 2005) car c'est aussi à travers le rapport complexe qu'elles entretiennent avec les déterminants socioculturels (valeurs, idéologies…) et avec les déterminants socio-contextuels (pratique, stage, insertion socioprofessionnelle…) que les représentations professionnelles se construisent (Auzoult, Abdellaoui & Lheureux, 2012).

Nonobstant cet ancrage théorique et empirique, dans l'une de nos études relatives à l'analyse du système de pensée d'ESI associé aux violations des protocoles d'hygiène en milieu hospitalier, en reprenant le cadre théorique de McGuire & McGuire (1991 ; 1992), nous avons moins insisté sur l'ancrage social/collectif des représentations que sur les aspects dynamiques

intra-individuels du système de pensée de ces derniers (Auzoult & Hardy-Massard, 2015). Sur la base de ce modèle, nous avons postulé que les représentations des ESI pouvaient se construire, aussi, en fonction de leurs cadres internes de pensée et, plus précisément, sur une mise en congruence entre la désirabilité et la probabilité du système comprenant les antécédents et les conséquences associées à l'événement c'est-à-dire le fait de ne pas respecter les règles liées à l'hygiène hospitalière.

D'une manière plus générale, il nous semble qu'analyser le système de pensée (McGuire & McGuire, 1991 ; 1992) puis analyser la prédictibilité des comportements associés à ces objets notamment à partir des construits de la théorie du comportement planifié (Ajzen, 1991 ; Fishbein & Ajzen, 2010) dans le contexte de la formation professionnelle prend tout son sens si on veut professionnaliser et former de manière efficace et efficiente de futurs professionnels à certains usages ou à certaines pratiques. Les deux prochaines études qui s'intéressent au respect *versus* aux violations des protocoles d'hygiène permettent, il nous semble, de le mettre en exergue (Auzoult & Hardy-Massard, 2015 ; Auzoult, Hardy-Massard, Gandon & Georges, 2015).

La théorie du comportement planifié (TCP)

En proposant la Théorie du Comportement Planifié, Ajzen (1991) affiche clairement sa volonté d'établir une théorie permettant à la fois d'expliquer, de prédire et de modifier le comportement social des individus à l'aide d'un petit nombre de concepts théoriques (Giger, 2008). L'hypothèse sous-jacente de ce modèle est que le comportement social découle d'un choix volontaire et délibéré. Autrement dit, avant d'effectuer ou non un comportement, l'individu réfléchit et prend en considération toutes les informations dont il dispose en examinant et en évaluant les implications et les conséquences possibles de son acte (Giger, 2008). Le comportement social est donc envisagé comme le produit d'une prise de décision à la fois raisonnée (mais pas forcément rationnelle), planifiée et contrôlée (Giger, 2008). Plus précisément, la TCP postule que le comportement dépend de l'intention comportementale qui elle-même dépend de l'attitude envers le comportement, de la norme subjective et du contrôle comportemental perçu comme le met en évidence la figure ci-dessous (Figure 3).

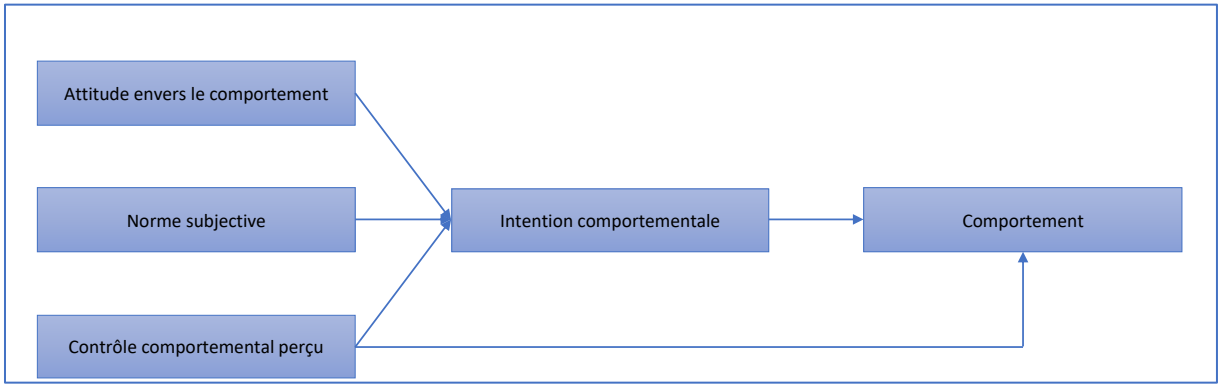

Figure 3 : Théorie du Comportement Planifié (TCP) selon Ajzen (1991).

Dans la TCP, **l'intention comportementale** correspond à la volonté d'effectuer ou non un comportement (« *Dans les mois qui viennent, j'ai l'intention d'enfreindre les règles d'hygiène* »). C'est le concept le plus important de cette théorie car l'intention comportementale est considérée comme la cause directe du comportement. Elle est, elle-même, déterminée par l'attitude, la norme subjective, et le contrôle comportemental perçu. En ce qui concerne, **l'attitude**, elle est définie comme l'évaluation favorable ou défavorable envers l'accomplissement ou le non-accomplissement du comportement (« *D'une manière globale, par rapport au fait de ne pas respecter les règles d'hygiène, je suis totalement contre/pour* »). **La norme subjective** correspond, quant à elle, à la pression sociale perçue par l'individu à effectuer ou non le comportement (« *Le respect des règles d'hygiène est un comportement que les personnes importantes pour moi attendent que je fasse* »). Elle est déterminée par les croyances normatives de l'individu quant aux opinions et attentes d'autrui vis-à-vis du comportement envisagé et par sa motivation à se soumettre qui correspond à la volonté de l'individu de suivre ou non les incitations d'autrui à effectuer le comportement cible (Giger, 2008). Enfin, **le contrôle comportemental perçu** est, lui, défini comme la facilité ou la difficulté perçue à effectuer un comportement (« *Bien faire son travail en appliquant à la lettre les règles d'hygiène est une chose facile/difficile* »). Il suppose la prise en compte de l'expérience passée mais aussi les difficultés et les obstacles anticipés. Dans la TCP, le CCP est considéré comme pouvant agir indirectement sur le comportement (dans ce cas, il est supposé agir sur l'intention comportementale dont il est l'un des déterminants) ou directement sur le comportement (dans ce cas, il est considéré comme reflétant le contrôle réel que la personne a sur le comportement envisagé). Traditionnellement, chacune des composantes de la TCP est mesurée empiriquement *via* un questionnaire permettant d'évaluer le comportement cible à partir d'une série d'échelles sémantiques.

7. LES ENJEUX LIES A LA MAITRISE DES TECHNIQUES DE SOINS ET AUX RESPECTS DES PROTOCOLES

7.1. Réalisation de soins et respect des protocoles

Les soins réalisés quotidiennement par les infirmiers nécessitent des compétences techniques et gestuelles importantes, des capacités à fournir des réponses rapides, à travailler dans des équipes où les professions sont variées et multiples et où la rotation des patients est importante. En outre, ces derniers sont soumis à une protocolarisation accrue en matière de sécurité sanitaire et d'hygiène (Coudray & Gay, 2009). Les étudiants doivent donc apprendre à réaliser des gestes, des actes ou des séries d'activités en se conformant aux règles de bonnes pratiques et aux protocoles en vigueur et à les adapter aux circonstances qui peuvent changer très vite et aux différentes contraintes auxquelles ils peuvent être exposés afin d'éviter toutes infections associées aux soins (IAS).

7.2. Prévalence des infections associées aux soins

« *Une infection est dite associée aux soins (IAS) si elle survient au cours de la prise en charge d'un patient par un professionnel de santé, en médecine de ville, dans un établissement médico-social ou dans un établissement de santé (dans ce dernier cas, elle est qualifiée de nosocomiale). Elle n'est pas nécessairement concomitante avec la prise en charge et peut se déclarer de 48 heures jusqu'à une année à distance de cette dernière* »[65]. Depuis une trentaine d'années, des actions ont été mises en œuvre dans le cadre de politiques publiques pour prévenir les infections associées aux soins. Ces dernières ont permis une diminution de la prévalence des patients infectés en milieu hospitalier entre 2001 et 2006 puis ensuite une stabilisation de cette prévalence à partir de cette date. Les IAS concernent, actuellement, environ 470 000 patients par an. Un patient hospitalisé sur 20 contracte au moins une infection nosocomiale (soit une prévalence de 4.98 %)[66]. Ces IAS se traduisent le plus souvent par de l'inconfort transitoire. Mais elles peuvent avoir des conséquences beaucoup plus importantes En effet, elles peuvent être à l'origine d'hospitalisation plus ou moins longues et/ou d'opérations à répétition. Dans les cas les plus graves, elles peuvent conduire à des amputations voire même à des décès chez les patients les plus fragiles[67]. Par ailleurs, des observations sur le terrain font ressortir qu'une erreur médicale sur cinq est imputable à une violation des protocoles de soins (Samaranayake, Cheung, Chui & Cheung, 2012).

7.3. Un risque indissociable des pratiques professionnelles

Les IAS sont souvent acquises lors de réalisation d'actes invasifs comme par exemple lors de la réalisation d'actes chirurgicaux, de piqûres ou de pose de perfusions ou bien par contact avec le personnel soignant qui n'aurait pas respecter scrupuleusement les « précautions standards » dont les principales sont, pour les infirmiers, l'hygiène des mains, la tenue de protection individuelle (tablier à usage unique, port de gants), l'hygiène respiratoire (port de masque), la prévention des accidents avec exposition au sang ou tout produit biologique d'origine humaine, la gestion des excreta[68] (toilettes, changes) et la gestion de l'environnement

[65] La politique de prévention des infections associées aux soins : une nouvelle étape à franchir. Rapport public annuel 2019 – février 2019. https://www.ccomptes.fr/system/files/2019-02/04-politique-prevention-infections-associees-soins-Tome-1.pdf

[66] Enquête nationale de prévalence des infections nosocomiales et des traitements anti-infectieux en établissements de santé, France, mai-juin 2017. Santé Publique France ; 2018. 12 p.

[67] Données 2015 de l'Institut national de la santé et de la recherche médicale (INSERM) (https://www.inserm.fr/information-en-sante/dossiers-information/infections- nosocomiales).

[68] Ensemble des substances rejetées hors de l'organisme, consistant principalement en déchets de la nutrition et du métabolisme (urine, matières fécales, etc.)

(nettoyage des matériels et surfaces souillés)[69]… Ces précautions standard déterminantes pour prévenir le risque infectieux sont souvent négligées, méconnues ou insuffisamment appropriées et mises en œuvre par les professionnels malgré la sensibilisation en formation initiale et malgré les campagnes continues de sensibilisation menées par les instances publiques et par les représentants nationaux des professionnels de santé.

7.4. Les violations liées aux règles d'hygiène en milieu hospitalier

Plusieurs études se sont intéressées aux violations de protocoles de soins en milieu hospitalier. Par exemple, McKeon, Fogarty & Hegney (2006) ont identifié quatre facteurs organisationnels qui contribuent à expliquer les comportements de violation des règles d'hygiène par le personnel soignant. Ces facteurs sont le degré de connaissances lié aux traitements médicaux, l'usage et la connaissance des règles liés aux protocoles de soins, la charge de travail et les attentes des médecins concernant l'application de ces règles. Les résultats qu'ils obtiennent mettent en évidence qu'une charge de travail élevée, des attentes favorables du médecin ainsi qu'un faible niveau de connaissances médicales ou des règles sont associés à un degré élevé de violations des protocoles de soins. Concernant plus spécifiquement l'hygiène des mains, Erasmus et al. (2010) indiquent, à travers les résultats de leur revue de questions, qu'environ 40 % des praticiens observent les règles liées à l'hygiène. Le respect des règles est moins élevé dans les unités de soins intensifs (<autres unités), chez les médecins (<infirmiers) et avant le contact avec le patient (<après le contact). L'activité peut expliquer la conformité (tâches sales, feedback, matériel à disposition, pression temporelle).

De manière générale, la culture et le contexte propre à l'établissement hospitalier et aux services qu'il accueille (Cantrell & al., 2009) ainsi que le processus d'activité (Alper & al., 2012) expliquent la variabilité de la conformité aux règles d'hygiène. Du point de vue individuel, l'attitude dépend de l'existence de modèles sociaux positifs (des personnes auxquelles on peut s'identifier professionnellement). Par ailleurs, De Wandel, Maes, Labeau, Vereecken et Blot (2010) observent que le sentiment d'efficacité personnelle, c'est-à-dire la croyance personnelle concernant la possibilité d'adopter le comportement ou de faire face aux difficultés, ainsi que la prise en compte du temps dans la réalisation du comportement prédisent le comportement de respect des procédures liées à l'hygiène.

[69] https://www.ccomptes.fr/system/files/2019-02/04-politique-prevention-infections-associees-soins-Tome-1.pdf

7.5. Le rapport aux règles de sécurité au travail

Le non-respect d'une règle de sécurité peut relever de l'erreur ou de la violation (Reason, 1990). L'erreur peut correspondre à une déviation involontaire du comportement vis-à-vis de l'intention. On parle alors de défaillance. Mais, elle peut également résulter de la réalisation imparfaite de l'action telle qu'elle est planifiée. Dans ce cas, il s'agit d'une faute. La violation, elle, correspond à un comportement délibéré et volontaire, à une déviation d'une règle prescrite par l'organisation afin de prévenir le risque (Reason, 2008). La violation se caractérise donc par le caractère intentionnel du comportement qu'il traduise ou non une volonté de nuire à l'organisation. Les revues de littérature sur le sujet (Alper & Karsh, 2009 ; Hale & Borys, 2013 a, b & c) amènent à distinguer différents niveaux d'analyse tant en ce qui concerne les facteurs individuels qu'en ce qui concerne les facteurs organisationnels.

7.5.1. Le rapport aux règles de sécurité au travail et facteurs individuels

En ce qui concerne les facteurs individuels, plusieurs études se sont intéressées aux profils des opérateurs susceptibles de violer les règles et aux conditions qui font que ce type de comportements s'actualisent. Ainsi, Reason (2008) définit les bases d'un profil type. L'opérateur susceptible de violer les règles a « une haute opinion de ses compétences », a déjà fait « l'expérience d'un incident ou d'un accident » et se sent « peu dépendant de l'opinion d'autrui ». Les violations peuvent également s'expliquer par le fait que des salariés poursuivent des buts personnels comme, par exemple, la mise en scène de leurs propres aptitudes (Reason & Hobbs, 2003). L'expérience, le sexe ou l'âge ont également été étudiés. Néanmoins, ces facteurs ont donné lieu à des résultats contradictoires qui s'expliquent probablement par le fait qu'ils sont en interaction avec d'autres variables telles que le niveau de compétence ou de perception du risque (Alper & Karsh, 2009).

7.5.2. Le rapport aux règles de sécurité au travail et facteurs organisationnels

De nombreux facteurs liés au système de travail et à l'organisation de l'activité sont également susceptibles d'expliquer le non-respect d'une règle de sécurité. Il peut, par exemple, s'agir du niveau de clarté du procès de production ou encore du niveau de connaissance et d'entraînement des opérateurs… En ce qui concerne plus spécifiquement les règles elles-mêmes, leur adéquation aux procès de travail (Mason, 1997), la qualité de leur expression, leur nombre… sont autant de facteurs explicatifs au fait qu'elles sont ou non suivies par les

opérateurs (Laurence, 2005). D'autres facteurs sont également décisifs. On peut, par exemple, citer la qualité de la supervision, l'engagement de l'encadrement envers la sécurité, la pression temporelle ou la cohésion de groupe. Enfin, le fait que les violations soient ou non repérées et traitées par l'organisation serait alors décisif dans l'élaboration de l'attitude des opérateurs à l'égard de ces règles.

7.6. Dynamique de pensée associée au respect des règles d'hygiène

Quelques travaux s'intéressent à la dynamique de pensée associée au respect des règles d'hygiène, ceci en référence à la période de professionnalisation des infirmier(e)s et au cadre théorique des représentations sociales (Moscovici, 1976/2008). Morlot et Sales-Wuillemin (2008) s'intéressent, quant à eux, au développement des représentations professionnelles liées à l'hygiène en rapport avec la pratique et l'apport de connaissances transmis en formation en soins infirmiers. Les résultats qu'elles obtiennent révèlent qu'un apport en connaissances et la pratique réduisent la distance à l'objet et modifient sa représentation qui devient alors plus consensuelle au sein du groupe professionnel (hygiène = lavage des mains, asepsie, isolement) et moins proche de la représentation collective/culturelle de l'hygiène (hygiène = propreté ; Zerillo, 1998). Les aspects normatifs et abstraits liés au respect du protocole deviennent des éléments de représentation (règles, respect, rigueur) auprès des étudiants en cours de professionnalisation. On retrouve des différences de représentation de l'hygiène en fonction du statut et de l'activité lorsque l'on compare des aide-soignant(e)s et des infirmier(e)s (Sales-Wuillemin, Morlot, Masse & Kohler, 2009). Une autre étude de Salès-Wuillemin, Morlot, Fontaine, Pullin, Galand, Talon et Minary-Dohen (2011) s'intéresse à l'évolution de la représentation de l'hygiène auprès d'infirmier(s)e en formation. On observe que la représentation évolue lexicalement de l'élément « propreté » en début de formation vers l'élément « asepsie » en fin de formation. La signification des éléments évolue également d'un professionnel à un autre, la propreté ayant pour sens « l'absence de germe ou de microbe » pour les infirmier(e)s et « l'absence de trace » pour les personnels d'aide au soin (Salès-Wuillemin, Morlot, Fontaine & Talon, 2011).

7.7. La nécessité de renforcer la sensibilisation et la responsabilisation des futurs soignants

L'un des moyens de lutter contre les infections associées aux soins consiste à sensibiliser et à responsabiliser davantage encore les futurs soignants au respect des protocoles de soins et

d'hygiène tout au long de leur formation. Ce constat nous a conduits à mener de nouvelles investigations qui prennent pour base l'analyse du système de pensée lié à un évènement futur en l'occurrence la violation des protocoles d'hygiène par des ESI (Auzoult & Hardy-Massard, 2015) ainsi que les intentions et les comportements qui peuvent y être associés (Auzoult, Hardy-Massard, Gandon & Georges, 2015) afin de mettre en évidence leurs déterminants et dégager, ensuite, des préconisations d'ordre pédagogique. Ainsi, dans la première étude (Tableau 21), nous avons étudié, à partir du modèle théorique de McGuire & McGuire (1991 ; 1992), le système de pensée d'étudiants en soins infirmiers associé à la violation des protocoles d'hygiène, avant et après qu'ils n'effectuent leur premier stage en milieu professionnel, cette période de découverte étant susceptible de modifier la perception des probabilités associées aux violations de règles d'hygiène, cette modification de la probabilité perçue impliquant une évolution du système de pensée au niveau de la saillance/disponibilité des antécédents.

Tableau 21 : Synthèse de l'étude intitulée « *Système de pensée associé aux violations de règles d'hygiène auprès d'étudiants en soins infirmiers* ».

« SYSTEME DE PENSEE ASSOCIE AUX VIOLATIONS DE REGLES D'HYGIENE AUPRES D'ETUDIANTS EN SOINS INFIRMIERS » Auzoult & Hardy-Massard, S (2015).	
CADRE THEORIQUE	McGuire & McGuire (1991, 1992)
PROBLEMATIQUE	Etude de la dynamique de pensée associée aux violations de règles d'hygiène en secteur hospitalier d'ESI avant et après une période d'immersion professionnelle
METHODE	
PARTICIPANTS	150 étudiant(e)s en soins infirmiers (7 hommes et 143 femmes) âgé(e)s de 23 ans et 5 mois en moyenne et scolarisé(e)s en première année de formation,
OUTIL	Questionnaire d'évocation portant sur le respect des règles d'hygiène sur lequel était inscrite la consigne suivante : « Que pensez-vous de l'idée suivante ? *Vous pourriez enfreindre les règles d'hygiène liées à votre travail dans les mois qui viennent* ».
TACHE EXPERIMENTALE	- Ecrire cinq mots ou idées qui viennent à l'esprit à propos de cet événement éventuel - Puis indiquer, pour chaque mot et/ou idée, s'il s'agit d'un élément positif *versus* négatif et favorisant/favorisé/empêchant/empêché par l'événement - Répondre à une échelle en sept points à deux questions permettant d'évaluer la désirabilité et la probabilité liées à cet évènement Deux mesures soit T1 un mois avant le stage et T2 après une période de stage de dix semaines.
PRINCIPAUX RESULTATS	**Du point de vue qualitatif** : Les évocations s'organisent autour de cinq thèmes : les conséquences (émergence de la question de la judiciarisation au T2), des déterminants (davantage centrés sur les contraintes associées à l'activité au T2 par rapport au T1), de l'hygiène (acquisition d'un langage professionnel spécifique à l'hygiène au T2), l'erreur (les évocations du type « inattention », « faute » et « oubli » augmentent en T2) et les valeurs (la référence aux aspects normatifs diminue au T2). **Du point de vue des postulats associés au système de pensée** : Les postulats de « *maximalisation de l'utilité* », de « *vœu pieu* » de façon tendancielle au temps 1 et de « *congruence à l'origine* » aux temps 1 et 2 sont vérifiés. Le postulat de « *rationalisation* » se vérifie également de façon tendancielle au temps 2. Le postulat de « *raison suffisante* » s'avère infirmé aux temps 1 et 2.

7.8. Synthèse de notre étude

7.8.1. Un système de pensée qui relève d'un processus de congruence

Nous avons pu constater que les trois postulats qui mettent en jeu des hypothèses liées à la désirabilité de l'événement (« maximalisation de l'utilité[70] », « vœu pieu[71] », « congruence à l'origine[72] ») ont été vérifiés alors que les deux postulats mettant en jeu la probabilité (« rationalisation[73] » et « raison suffisante[74] ») ont été infirmés. Ainsi, nous pouvons en conclure que la désirabilité de l'événement est plus fortement reliée à ses patterns d'antécédents et de conséquences que ne l'est la probabilité associée à l'événement. Ce système de pensée étant observable au temps 1 et 2 de notre étude, nous pouvons en conclure que celui-ci dépend d'une dynamique interne à l'individu relevant d'un processus de congruence relativement indépendant du contexte (idéologies, normes, pratiques, etc.).

7.8.2. La modification de la perception des probabilités associées aux violations de règles d'hygiène

En ce qui concerne le processus de professionnalisation, nos résultats mettent en évidence que la découverte des pratiques professionnelles au cours du stage modifie soit la probabilité associée à l'événement, soit à défaut la saillance de la probabilité à travers les questions suscitées par la pratique. Ainsi, le stage semble avoir modifié la saillance des antécédents associés à l'événement entraînant l'augmentation de leur fréquence d'apparition mais aussi, et étonnamment, une diminution de la fréquence d'évocation des conséquences associées à celui-ci. La pratique de stage semble avoir permis le passage d'un contrôle passif de l'événement centré sur la prise en compte de ses conséquences à un contrôle actif basé sur la prise en compte de ses antécédents et leur maîtrise. D'une manière plus générale, nos résultats confirment que la pratique professionnelle en cours de formation permet de modifier le système de pensée des apprenants à travers la probabilité ou la désirabilité associée aux éléments du système.

Sur le plan psychologique, ces différents postulats signifient que :

[70] Maximalisation de l'utilité : Plus un évènement favorise de bonnes choses et empêche de mauvaises choses de survenir, plus il est jugé désirable ()

[71] Vœu pieu : Plus un évènement est positif plus il est jugé probable avec antécédents favorisant plus nombreux que ceux l'empêchant

[72] Congruence à l'origine : Plus un évènement est généré par de bonnes choses et empêché par de mauvaises choses, plus il est jugé désirable

[73] Rationalisation : Plus un évènement est jugé probable plus l'évènement et ses conséquences sont perçus désirables

[74] Raison suffisante : Plus les antécédents (indifféremment bonnes ou mauvaises) favorisant l'évènement sont perçus comme plus probables que ceux l'empêchant, plus l'événement est jugé probable

7.9. Le caractère potentiellement volontaire des violations

Du fait du caractère volontaire des violations, l'intention est un élément fréquemment mis en avant pour rendre compte de ce type de conduites (Fogarty & Shaw, 2010). En l'occurrence, dans notre seconde étude relative aux violations des protocoles d'hygiène en milieu hospitalier (Auzoult, Hardy-Massard, Gandon & Georges, 2015), nous nous sommes inscris dans le modèle de l'action planifiée (Tableau 22). Ce modèle postule que le comportement peut être prédit à partir de l'intention comportementale (Ajzen, 1991 ; Fishbein & Ajzen, 2010). Dans le même temps, l'intention est déterminée par l'attitude, la norme subjective et le contrôle comportemental (Figure 3). Ces trois construits psychologiques proviennent d'un système de croyances qui se construit à travers l'expérience mais également les informations disponibles dans et sur l'environnement.

Une étude de Beatty et Beatty (2004), qui s'appuie sur trois comportements propres au champ de l'anesthésie (visite préopératoire du patient, vérification de l'équipement, prise en compte d'une alarme sonore pendant l'anesthésie), traduisent l'impact des déterminants usuels sur l'intention et le comportement, à savoir l'attitude vis-à-vis des règles, la norme subjective faisant référence aux attentes de l'entourage et le contrôle comportemental, ici la facilité perçue à réaliser le comportement. Néanmoins, la problématique de notre étude s'appuyant sur l'idée que les apports de la formation peuvent conduire à élaborer des dispositions à agir en situation pratique nous avons introduit une variable additionnelle au modèle de la TCP[75] : l'implémentation de l'intention (Gollwitzer, 1999). Celle-ci rend compte des anticipations concernant les comportements préparatoires à réaliser et le contexte où ils s'actualisent pour pouvoir atteindre les buts sous-tendant l'intention. Elle s'opérationnalise en demandant quand, où et comment le comportement cible doit/peut se réaliser. Ainsi, nous l'avons mesuré à partir de deux items (Rise, Thompson & Verplanken, 2003) : « *Avez-vous déjà pensé à la façon dont vous allez-vous y prendre pour respecter les règles d'hygiène* » (implémentation 1) ; « *Avez-vous déjà pensé où, quand et ce qu'il faut faire pour arriver à respecter les règles d'hygiène* » (implémentation 2). D'un point de vue théorique, nous nous attendions à ce que l'attitude, la norme, le contrôle comportemental et l'implémentation de l'intention déterminent l'intention et que celle-ci, à son tour, détermine le comportement associé au respect des protocoles liés à l'hygiène.

[75] TCP : Théorie du Comportement Planifié

Tableau 22 : Synthèse de l'étude intitulée « *Quels sont les prédicteurs des comportements associés au respect des règles d'hygiène en soins infirmiers en cours de formation ?* »

« QUELS SONT LES PREDICTEURS DES COMPORTEMENTS ASSOCIES AU RESPECT DES REGLES D'HYGIENE EN SOINS INFIRMIERS EN COURS DE FORMATION ? » **Auzoult, Hardy-Massard, Gandon & Georges (2015)**	
CADRE THEORIQUE	Ajzen (1991) ; Fishbein & Ajzen (2010) Gollwitzer (1999) ; Sheeran (2002) ; Sheeran, Webb & Gollwizer (2005) ; Rise, Thompson & Verplanken (2003)
PROBLEMATIQUE	Etude du caractère prédictif de l'intention associée au non-respect des règles d'hygiène et de ses déterminants sur les comportements d'ESI en cours de stage de fin de première année
METHODE	
PARTICIPANTS	150 ESI (7 hommes et 143 femmes) âgés de 23 ans et 5 mois en moyenne et scolarisés en première année de formation[76]
OUTIL	Questionnaire composé d'une suite de propositions permettant de mesurer les variables dépendantes suivantes : l'attitude (dimension instrumentale / dimension affective / dimension globale), les normes (les attentes normatives / les attentes empiriques / la norme injonctive / la norme morale), le contrôle comportemental (autonomie perçue / capacité perçue), l'implémentation de l'intention, l'intention, le comportement. Les sujets devaient répondre à ces propositions à partir d'échelles sémantisées en quatre ou sept points.
TACHE EXPERIMENTALE	**1.** Passation du questionnaire avant le stage. **2.** Observation à l'aide d'une grille d'un échantillon de participants (*N*= 28) lors de la réalisation d'un soin, au cours du stage, par des étudiants de seconde année (*N*= 28). Outre les informations contextuelles, ils devaient indiquer pour chaque dimension observée si le protocole prévu était : 1. observable, 2. non observable du fait du contexte, 3. présent dans un contexte requis mais son déroulement ne suit pas l'usage requis, 4. absent. **3.** Mesure du comportement auto-rapporté à l'issue du stage. Ils devaient indiquer, à partir d'une échelle en sept points, s'ils avaient respecté les règles d'hygiène liées au port de la tenue, à l'hygiène des mains, au port des EPI[77], au tri des déchets et à la décontamination des surfaces et des matériels..
PRINCIPAUX RESULTATS	Corrélation entre le comportement auto rapporté et l'observation sur l'hygiène des mains et la décontamination des surfaces Analyse de régression hiérarchique en introduisant : le comportement comme VD, les antécédents de l'intention en T1, l'intention en T2 et l'implémentation en T3. Le contrôle comportemental, l'intention et l'item 1 de l'implémentation déterminent le comportement auto rapporté. La relation entre l'intention et le comportement reste significative une fois l'implémentation contrôlée. Effet direct de l'intention sur le comportement non médiatisé par l'implémentation.

7.10. Synthèse de notre étude

7.10.1. Les violations des règles d'hygiène et la question de l'anticipation

L'intention et le premier item de l'implémentation (item qui fait référence à une réflexion anticipée contribuant à prédire le comportement) déterminent directement le comportement. Ainsi, nous pouvons affirmer que les violations de règles d'hygiène découlent d'une activité réflexive et d'une anticipation qui se déroulent bien avant que l'actualisation du comportement ne s'effectue. La formation en soins infirmiers a donc tout intérêt à encourager et accompagner

[76] Au moment où les étudiants entrent dans le dispositif de recherche, ils ont reçu des enseignements sur l'infectiologie et les liens avec les pratiques de soin.
[77] EPI (équipements de protection individuels)

ce type de réflexion de façon à modifier les comportements attenants, par exemple en s'appuyant sur des mises en situations simulées, des études de cas mettant en jeu des situations critiques et/ou sur de l'analyse de la pratique notamment après des expériences de terrain. En revanche, le second item de l'implémentation, qui évoque le contexte professionnel (où, quand, comment), n'explique pas le comportement. Ce résultat est probablement lié au fait que ce contexte professionnel est encore méconnu pour le plus grand nombre d'étudiants au moment où la formation théorique se déroule.

7.10.2. L'importance de travailler, en 1ère année, les aspects techniques liés à la réalisation des protocoles

Concernant les déterminants de l'intention, seul le contrôle comportemental qui fait référence à la faisabilité du comportement prédit ce dernier. L'attitude et la norme, qui font référence à la dimension évaluative du comportement, n'ont pas ici de lien avec le comportement auto rapporté. Du point de vue pratique, ce résultat suggère que ce sont davantage les aspects techniques liés à la réalisation du protocole qui doivent être travaillé avec les étudiants en soins infirmiers plutôt que les éléments de connaissance associés aux conséquences des violations (infectiologie par exemple), ceci dans l'optique du respect des protocoles de soins. Une nouvelle fois ce résultat doit être pris en compte en contexte. Au moment de leur formation en institut, les étudiants sont davantage concernés par l'apprentissage de la technique plutôt que par le risque de contamination dont ils sont encore éloignés. De même, la norme s'avère être un déterminant non efficient à ce moment de formation, ce que traduit la difficulté à répondre pour les participants. On peut penser que l'identité professionnelle qui sous-tend l'ancrage normatif devrait devenir saillante au fur et à mesure du parcours de professionnalisation. Ceci suggère d'analyser l'évolution des déterminants de l'intention et les comportements attenants dans une perspective plus longitudinale et circulaire entre temps de formation théorique et temps de formation pratique en contexte.

8. POUR CONCLURE SUR LES ENJEUX LIES AU RESPECT DES PROTOCOLES DE SOINS ET D'HYGIENE

Nous avons rappelé, dans cette partie de notre travail, que les IAS sont souvent liées à un défaut de précautions standards qui sont pourtant déterminantes pour prévenir ce risque infectieux. Or, nous l'avons dit, ces précautions sont souvent négligées, mal appropriées et/ou

insuffisamment mises en œuvre par les professionnels et ce, bien qu'elles soient enseignées en formation initiale. Face à ce constat, nous avons, non seulement, investigué le système de pensée des étudiants en soins infirmiers quant au respect des règles d'hygiène mais aussi cherché à analyser la prédictibilité de leur comportement à partir des construits de la Théorie du Comportement Planifié (Ajzen, 1991) afin que les formateurs, dans la mesure du possible, anticipent et d'adaptent leurs enseignements et leur pédagogie en fonction de ces différents éléments.

Inscrire notre étude dans la cadre de la Théorie du Comportement Planifié (TCP) n'est pas anodin. En effet, en proposant ce modèle, qui complète le modèle de la Théorie de l'Action Raisonnée (Fishbein et Ajzen, 1975), Ajzen (1991) indiquait de manière explicite sa volonté de proposer un modèle susceptible d'expliquer, de prédire et d'agir sur le comportement social de l'individu à partir d'un nombre restreint de construits psychologiques (l'attitude, la norme subjective, le contrôle comportemental perçu et l'intention comportementale). Cette théorie a généré une multitude de recherches empiriques dans divers domaines de l'activité humaine allant du comportement de vote (Conner, Sherlock & Orbell, 1998) à l'usage des drogues (Netmeyer & Burton, 1990) en passant par l'étude des comportements sanitaires et de prévention (Conner & Sparks, 1996) s'imposant ainsi, indubitablement, comme l'une des principales théories dans l'étude de la relation attitude-comportement (Giger, 2008). D'ailleurs, des méta-analyses confirment le modèle théorique de la TCP ainsi que son pouvoir prédictif (Sheppard, Hartwick & Warshaw, 1988). Par exemple, certaines études mettent en évidence que l'intention comportementale prédit plus finement le comportement effectif que les autres facteurs alors que l'attitude et la norme subjective permettent, quant à elles, une bonne prédiction de l'intention comportementale (Randall & Wolff, 1994 ; Sheeran & Orbell, 1998 ; Elliot, Jobber & Sharp, 1995). D'autres démontrent que le contrôle comportemental perçu améliore significativement l'intention comportementale (Godin, Valois, Lepage & Desharnais, 1992 ; Godin et Kok, 1996).

Bien que ces résultats plaident en faveur d'une bonne capacité prédictive de la TCP, de nombreux chercheurs considèrent qu'elle nécessite une modification du modèle notamment par l'ajout de nouveaux prédicteurs afin de réduire l'écart observé entre le modèle théorique et les résultats empirique (Giger, 2008). Par exemple, Sutton (1998) explique qu'une grande part de la variance de l'intention et du comportement reste encore inexpliquée. De nombreux critères ont, par le passé, été proposés (Giger, 2008). Il s'agit, sans que cette liste soit exhaustive, de critères aussi divers que : le comportement passé (Bentler & Speckart, 1981), le besoin perçu (Paisley & Sparks, 1998), les traits de personnalité

(Courneya, Bobick & Schinke, 1999), le désir (Perugini & Bagozzi, 2001, 2004) ou encore les émotions anticipées (Bagozzi, Baumgartner & Pieters, 1998).

En ce qui nous concerne, en nous appuyant sur l'idée que les apports de la formation peuvent conduire à élaborer des dispositions à agir en situation pratique, nous avons introduit dans notre étude (Auzoult, Hardy-Massard, Gandon & Georges, 2015), l'implémentation de l'intention (Gollwitzer, 1999) au modèle de la TCP en supposant qu'elle pouvait être un antécédent direct du comportement. Notre analyse de régression hiérarchique a permis de mettre en évidence que l'intention mais aussi l'item 1 de l'implémentation ont un effet direct et non médiatisé sur le comportement. Outre l'implémentation de l'attention, nous avons également ajouté au modèle de la TCP, dans notre étude relative à l'usage de la télémédecine (Gandon, Hardy-Massard & Auzoult, 2016), le critère de « reconnaissance d'autrui » (« Reconnaissance sociale des autres professionnels de santé » / « Reconnaissance sociale des patients ») et mis en évidence que ce critère était un prédicteur pertinent de l'intention comportementale des ESI.

Nous pouvons donc en conclure que, si la théorie du comportement planifié a été conçue dans le but explicite de prédire et d'expliquer un comportement social donné à partir du petit nombre de construits psychologiques que constituent l'attitude, la norme subjective, le contrôle comportemental perçu et l'intention comportementale, celle-ci nécessite, néanmoins, dans un contexte de professionnalisation de futurs professionnels, quelques modifications par l'ajout de nouveaux prédicteurs spécifiques et pertinents au regard de la formation et plus précisément de l'identité professionnelle en cours de construction.

9. CONCLUSION GENERALE SUR LA FORMATION EN SOINS INFIRMIERS

9.1. Questionner le processus de professionnalisation des étudiants en soins infirmiers

Comme nous l'avons expliqué précédemment, la réforme de la formation en soins infirmiers de 2009 a conduit à une restructuration du programme à partir d'une approche par compétences qui encourage vivement les « mises en situation simulée ». Ainsi, dans une première partie de notre travail, nous avons cherché à mettre en évidence comment la simulation concoure à l'acquisition des compétences et à la professionnalisation des ESI. Puis, nous avons mis en exergue que les changements engendrés par ce nouveau programme pouvaient être source d'enrichissement de l'expérience des formateurs IFSI à condition que soit mobilisée une

méthode qui leur permette de rendre compte de leur activité et de formaliser, dans une visée de transmission, les ressources acquises afin de favoriser la professionnalisation des ESI.

Dans un second temps, nous avons souligné l'importance de former des infirmiers capables de s'adapter à un contexte en perpétuelle mutation. Deux facteurs nous ont semblé être tout particulièrement importants à étudier étant donné le contexte sanitaire et social actuel : « la nécessité d'une plus grande coopération interprofessionnelle autour du patient notamment dans le cadre d'actions d'éducation à la santé » et la « nécessité d'utiliser les outils propres à la télémédecine » pour pallier, notamment, la diminution du nombre de médecins ou encore lutter contre les inégalités d'accès aux soins. C'est dans ce cadre que nous avons étudié l'impact d'un travail mené en interdisciplinarité, dans le cadre d'actions d'éducation à la santé, entre un groupe d'étudiants en soins infirmiers et un groupe d'étudiants en Licence Professionnelle Intervention Sociale, sur leurs représentations respectives concernant leur futur métier puis celui d'un apport de connaissances sur les éléments constitutifs de l'intention comportementale des ESI vis-à-vis de l'usage de la télémédecine dans leur pratique quotidienne.

Enfin, afin de mieux former les futurs professionnels à la nécessité de respecter scrupuleusement les protocoles de soins et d'hygiène, nous avons analysé le système de pensée (cognitions, évaluations) et la prédictibilité des comportements associés aux violations de règles d'hygiène d'ESI à partir des construits de la théorie du comportement planifié. L'objectif général de ces différentes études était de questionner le processus de professionnalisation des étudiants en soins infirmiers au regard de l'évolution des savoirs, de la transformation de la formation et des mutations du système de santé en France.

9.2. Originalité et intérêt de ces recherches

L'originalité de ce travail de recherche tient au fait qu'il a permis, d'un point de vue scientifique, de questionner, par des approches originales, directement ou indirectement, de nombreux concepts et problématiques propres à l'ingénierie de la formation et/ou de l'ingénierie pédagogique (l'expérience professionnelle, l'acquisition de compétences, la professionnalisation, la construction et l'émergence de représentations socio-professionnelles, l'identité professionnelle….) à partir de modèles théoriques et méthodologiques spécifiques et relativement peu mobilisés dans le cadre de l'étude de dispositifs de formation (McGuire & McGuire, 1991 ; 1992 ; Ajzen, 1991 ; Fishbein & Ajzen, 2010). Quant à son intérêt, il est double. En premier lieu, comme nous l'avons vu tout au long de ce chapitre, il nous a permis de formaliser des préconisations d'ordre pédagogique susceptible d'améliorer le dispositif

d'ingénierie de la compétence et de la professionnalisation de cette formation en soins infirmiers. Et, en second lieu, ce travail me permet d'élaborer les bases d'un modèle de recherche-investigation des dispositifs d'ingénierie de la professionnalisation qu'il me reste encore à enrichir, à amender et à développer à l'avenir.

9.3. Elaboration des bases d'un modèle de recherche-investigation des dispositifs d'ingénierie de la professionnalisation

Tout ce travail de recherche autour de la formation en soins infirmiers me conduit à considérer les dispositifs de formation, à l'instar d'Albero (2010), « *comme étant des aménagements rationnels de moyens matériels et humains selon un ensemble cohérent de buts et d'objectifs en vue d'un résultat précis* » et dont l'organisation est, en grande partie, déterminée par des dimensions interdépendantes de nature à la fois contextuelle, fonctionnelle et expérientielle. Ainsi perçu, le dispositif de formation devient le lieu où s'actualise un jeu permanent de tensions entre l'axe « *sociopolitique* » à partir duquel il se construit et qui oriente son développement, l'axe « *sociotechnique* » qui lui donne sens et permet de sélectionner les objectifs et buts poursuivis ainsi que leur mise en œuvre pratique et les contingences psychologiques, cognitives et émotionnelles avec lesquelles il doit composer en permanence (Albero, 2010). Cette définition m'amène à proposer une approche ternaire de recherche-investigation inspirée, en partie, des travaux de Carré & Jean-Monteclerc (2004) et d'Ardouin (2003) permettant de mieux comprendre et d'analyser les dispositifs de formation. Conformément à la définition proposée, cette approche distingue trois dimensions constitutives de ces dispositifs qui nécessitent d'être appréhendées : la dimension *macro-contextuelle*, la dimension *méso-fonctionnelle* et la dimension *micro-expérientielle*.

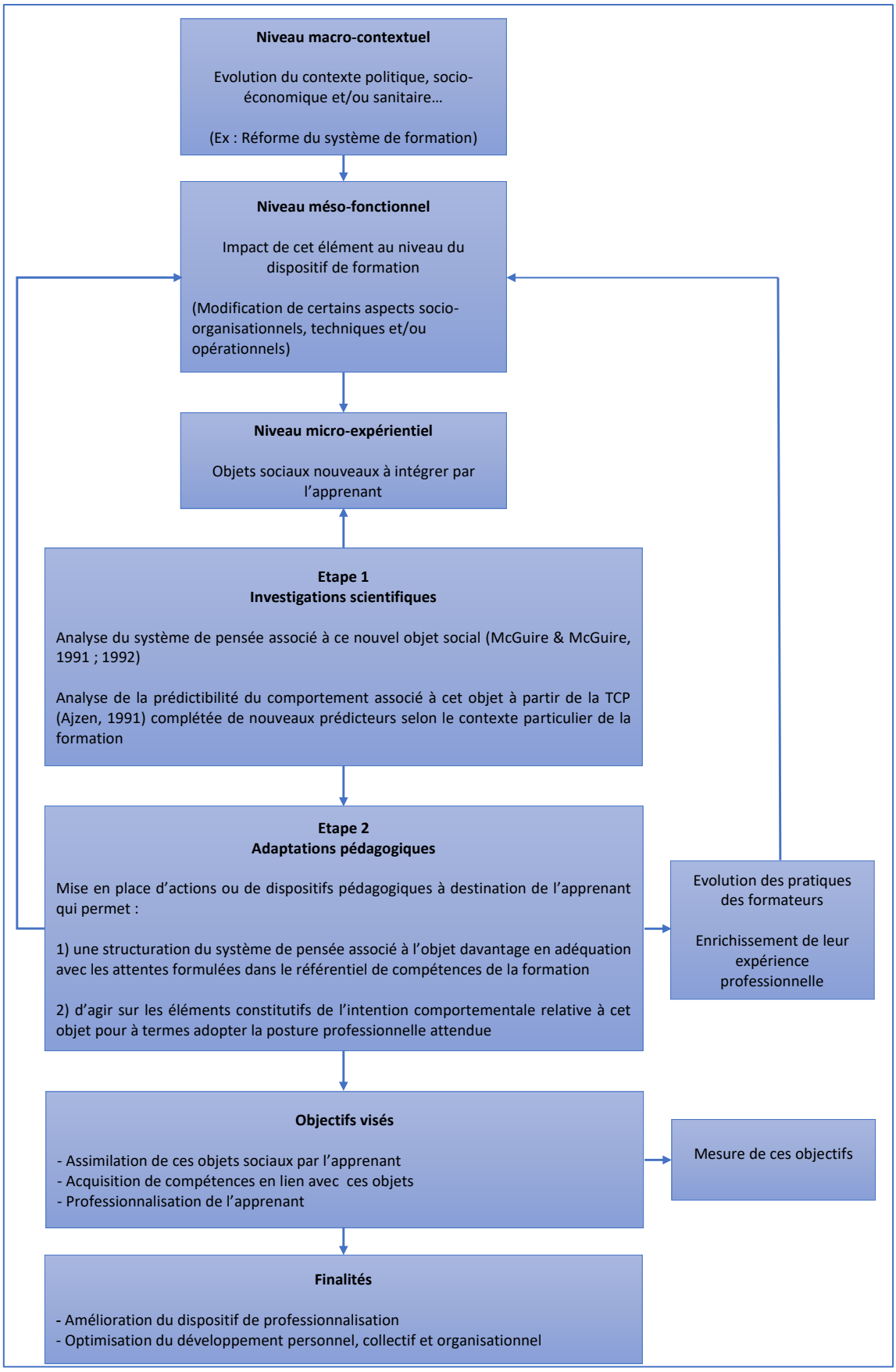

Figure 4 : Les prémices d'un modèle de recherche-investigation des dispositifs d'ingénierie de la professionnalisation

Le **niveau macro-contextuel** correspond à l'ensemble des facteurs tels que les décisions et les orientations politiques, législatives ou règlementaires (réformes des formations, projets de loi, réorientation de politiques sociales ou de politiques de santé publique…) ou tels que les mutations socio-économiques qu'elles soient prévisibles (désertification médicale, développement des nouvelles technologies, développement du travail en interdisciplinarité…) ou imprévisibles (crises sanitaires, pandémie,…) qui sont susceptible d'impacter les dimensions à la fois méso-fonctionnelles et micro-expérientielles des formations.

Le **niveau méso-fonctionnel** correspond, lui, à une mise en pratique du niveau macro-contextuel c'est-à-dire des aspects socio-organisationnels et techniques des dispositifs de formation ainsi que les moyens mis en œuvre (projet de formation, programme et modalités de gestion, instances de direction, référentiels de métiers ou de compétences…) ainsi que des aspects opérationnels c'est-à-dire les aspects, à la fois, cognitifs et pédagogiques des apprentissages (projet pédagogique, situations didactiques, objectifs spécifiques, choix des supports, des contenus, des formateurs, des modes de transmission et d'apprentissage…). Globalement, il s'agit d'éléments spécifiques à l'ingénierie du système de formation et de l'ingénierie des pratiques pédagogiques. Dans notre démarche d'investigation, l'analyse de ce niveau central est déterminant car il permet de comprendre comment le dispositif organise, contrôle et régule son fonctionnement global au niveau pédagogique, économique, humain et matériel non seulement par rapport aux attentes et aux exigences posées au niveau contextuel mais aussi en prenant en considération les réalités liées au niveau micro-expérientiel.

Enfin, le **niveau micro-expérientiel** correspond aux aspects psycho-cognitifs et socio-émotionnels du dispositif de formation tel qu'il est vécu au quotidien par les différents acteurs (décideurs, formateurs, étudiants…) en fonction de leurs expériences personnelles et professionnelles, de leur histoire singulière, de leurs aspirations et dispositions propres, mais également de leurs statuts et de leurs rôles ainsi que des tensions auxquelles ils sont confrontés dans le cadre de cette formation.

Ce niveau micro-expérientiel s'appréhende à partir d'investigations scientifiques (Etape 1) qui supposent la mobilisation de modèles théoriques et/ou expérimentaux, qu'il convient parfois d'adapter au contexte spécifique de la formation[78], l'objectif étant de proposer, à partir des résultats de ces investigations, des actions ou des dispositifs pédagogiques adaptés qui permettent aux apprenants d'acquérir des connaissances disciplinaires, des compétences

[78] Les modèles théoriques de McGuire & McGuire (1991, 1992) et de Ajzen, 1991 ne sont évidemment pas les seuls à pouvoir être mobilisés.

professionnelles et donc de se professionnaliser (Etape 2). Ces adaptations pédagogiques doivent faire l'objet, en outre, d'une évaluation afin de s'assurer qu'elles permettent d'atteindre les objectifs qu'elles se sont fixées. Elles ont également pour effet de faire évoluer les pratiques des formateurs et de développer leur expérience professionnelle. Si les résultats de ces évaluations s'avèrent satisfaisants, des améliorations ou des modifications au niveau méso-fonctionnel sont possibles et envisageables tant sur des aspects socio-organisationnels et techniques que sur des aspects opérationnels.

Intégrer les différents résultats obtenus dans le cadre de ces recherches au niveau du « pilotage » de la formation permet à celle-ci de s'autoréguler et de gagner en capacité d'adaptation et d'évolution, d'optimiser le développement individuel, collectif et organisationnel (Ardouin, 2013) et surtout d'améliorer le dispositif de professionnalisation qui permet à un individu d'acquérir de l'expérience (LeBoterf, 2002). Ce modèle de recherche-investigation des dispositifs d'ingénierie de la professionnalisation se veut à la fois socioconstructiviste, socio-professionnel, socio-pragmatique et sociocognitif car il invite à réfléchir aux conditions d'acquisition de cette expérience, aux variables qui favorisent son acquisition et aux éléments qui sont facteurs de professionnalisation. Plus spécifiquement, ses dimensions sont :

- **Socioconstructiviste** car il interroge les processus d'apprentissage et s'intéresse aux conditions de production de savoirs et de développement de compétences des apprenants.
- S**ocio-professionnelle** car il s'intéresse aux incidences des restructurations des formations et des innovations pédagogiques et techniques sur la place, le rôle, la pratique, la posture ou encore la fonction, notamment, des formateurs au sein du dispositif de formation.
- **Socio-pragmatique** car il analyse l'évolution et le développement des pratiques professionnelles en fonction d'un contexte socio-économique en mutation et les pratiques de formation qui leur sont attachées et qui sont susceptibles de faire évoluer les « artefacts » élaborés par les concepteurs de la formation ainsi que les cadres théoriques et méthodologiques qui y sont associés.
- **Psycho-cognitive** car il étudie les détails des opérations mentales, les processus cognitifs et les stratégies individuelles des sujets en situation spécifique d'apprentissage.

Ces quatre dimensions correspondent aux grandes orientations de mes recherches actuelles. Elles ne sont néanmoins pas exhaustives mais, le fait même de les dégager, permet de mieux saisir les enjeux de ces différentes recherches, de relier les résultats les uns aux autres,

d'optimiser l'intelligibilité des phénomènes étudiés et de saisir la pertinence des perspectives, des méthodologies et des cadres théoriques adoptés.

D'une manière générale, cette conceptualisation permet d'appréhender les dispositifs de formation en tant qu'entités complexes et évolutives qui fluctuent en fonction de l'interaction entre ses trois dimensions constitutives (macro-contextuel, méso-fonctionnel et micro-expérientiel). Ainsi, chaque dispositif devient une organisation spécifique qui suppose que l'on s'intéresse à la fois aux facteurs contextuels qui l'orientent, à l'architecture fonctionnelle qui l'organise et à l'activité pratique qui le réalise et au rapport que les différents acteurs entretiennent avec lui (Albero, 2010).

9.4. De la généralisation possible de cette approche et un intérêt croissant pour l'ingénierie de la professionnalisation

Cette approche, qui a pour intérêt, selon moi, d'être généralisable et mobilisable relativement à l'analyse d'autres systèmes de formation, a pour ambition d'être utile à l'ingénierie de la compétence et de la professionnalisation dont le principal objet est justement de s'intéresser à « *la genèse des connaissances et des compétences, ainsi qu'aux conditions sociales, techniques et économiques favorisant leur émergence, leur développement, leur acquisition et leur transfert* » (Fernagu-Oudet, 2004).

De ce point de vue, la rédaction de cette HDR m'a fait prendre conscience de mon intérêt croissant pour la conception (en ma qualité d'enseignante) et l'étude (en ma qualité de chercheuse) des dispositifs d'ingénierie de la compétence et de la professionnalisation aussi bien dans des « macro-dispositifs de formation » (Formation en Soins Infirmiers, DUT Carrières Sociales, Licence Professionnelle Intervention Sociale) que dans des « micro-dispositifs de formation » (Dispositif de formation « *à* » et « *par* » la recherche) dans mon activité d'enseignante-chercheuse. Et, cet intérêt de plus en plus prégnant pour l'étude, l'analyse, l'amélioration et la conception de tels dispositif de formation laisse présager, de nombreuses collaborations et de perspectives de recherches futures.

10. PERSPECTIVES

Comme nous venons de le voir, ces différentes recherches réalisées dans le cadre de la formation en soins infirmiers m'ont permis de poser les bases d'un modèle de recherche-investigation des dispositif d'ingénierie de la professionnalisation dont il conviendra

d'envisager, au cours de travaux ultérieurs, de tester la validité des propositions, notamment sur d'autres terrains pluridisciplinaires, en vue de sa possible généralisation à d'autres contextes de formation.

Par ailleurs, ce modèle étant composé de trois niveaux distincts (Macro-contextuel, Méso-fonctionnel et Micro-expérientiel) et de deux étapes essentielles (Investigations scientifiques et Adaptations pédagogiques) et constituant un ensemble dynamique dans lequel ces différentes dimensions sont étroitement interdépendantes, il parait, dès lors, indispensable de mieux comprendre comment elles interagissent entre elles, s'influencent et déterminent le fonctionnement effectif du dispositif de formation sur le terrain. De telles investigations auraient également pour intérêt, d'appréhender comment un déséquilibre entre les trois niveaux du modèle (par exemple si l'un des niveaux et sa logique sous-jacente est trop fortement survalorisée ou minorée par rapport aux autres) est susceptible d'être sources de tensions, de difficultés, de conflits et à termes d'impacter le fonctionnement réel de la formation.

Enfin, se pose également la question de l'hétérogénéité des logiques et de « *l'extrême diversité des acteurs concernés, de leurs rôles, leurs buts, leurs motivations et leurs intérêts* » (Albero, 2011) qui caractérisent chacun de ces niveaux. De ce fait, ces trois niveaux peuvent-ils interagir en permanence de manière simultanée et convergente ? Ne faudrait-il pas d'emblée considérer « *comme naturels, sinon normaux, les phénomènes de divergence, dissension, malentendu ou conflit »* (Albero, 2011) qui ne manqueront certainement pas d'en résulter ? Dans cette perspective, notre modèle de recherche-investigation peut-il être envisagé comme un outil permettant de mieux comprendre et d'expliquer le décalage entre le projet initial tel que défini au niveau maso-conceptuel, tel que mis en œuvre au niveau méso-fonctionnel puis tel que vécu au niveau micro-expérientiel ? Plus précisément, peut-il, à termes, constituer un outil fiable de diagnostic et/ou de régulation pratique de l'action de formation sur le terrain ?

Parallèlement à toutes ces questions et aux investigations qu'elles supposent, le partenariat engagé, en 2013, avec l'IFMS du Nord Franche-Comté, autour de la question du rapport des ESI aux règles d'hygiène, se poursuivra. Ainsi, dans une étude préliminaire (Tableau 23), nous avons pu constater dans le discours des étudiants en soins infirmiers, une primauté de la perception des risques sur le respect de la règle. Plus précisément, la violation de la règle d'hygiène est perçue par ces derniers comme possible lorsqu'un risque annexe est saillant ou qu'une absence de risque est perçue. Par ailleurs, le respect inconditionnel de la règle d'hygiène n'apparaît requis que lorsque le risque infectieux devient flagrant (soins ou patients spécifiques). Nous en avons donc conclu qu'il était nécessaire de développer une « pédagogie

de la règle » afin d'éviter la mise en place de résistances vis-à-vis de leur application au travail. En effet, plus encore que la simple transmission des connaissances médicales et de règles d'hygiène, il semblerait que les pratiques de conformité vis-à-vis des prescriptions en hygiène et sécurité au travail doivent s'appuyer sur une pédagogie de la règle qui tienne compte du rapport aux règles d'hygiène. De plus, différentes études mettent en évidence que la connaissance d'une règle ne suffit pas à son application, tant que le fondement de la règle lui-même n'est pas compris (Mayen & Savoyant, 2002 ; Auzoult & Ngueutsa, 2019).

Tableau 23 : Synthèse de l'étude intitulée « *Une approche compréhensive du rapport aux règles d'hygiène en soins infirmiers* »

« UNE APPROCHE COMPREHENSIVE DU RAPPORT AUX REGLES D'HYGIENE EN SOINS INFIRMIERS » Hardy-Massard, Gandon, Linero, Deparois, Capon-Lagneau, Auzoult, (2020)	
CADRE THEORIQUE	Le respect et la violation des règles de sécurité au travail (Auzoult, 2018 ; Auzoult, & Gangloff, 2018) Les violations de règles d'hygiène en milieu hospitalier (Auzoult, & Hardy-Massard, 2015 ; Salès-Wuillemin, Morlot, Fontaine, & Talon, 2011) L'approche éthogénique (Harré, 1977, 1988)
PROBLEMATIQUE	**Comprendre comment les comportements de respect et de violation des règles d'hygiène se mettent en place chez les étudiants en soins infirmiers**
METHODE	
PARTICIPANTS	159 ESI (126 femmes et 23 hommes, âgés de 18 à 52 ans, avec une moyenne de 22 ans)
OUTIL	Les ESI étaient interrogés par groupe de cinq selon une grille de questionnement préétablie.
TACHE EXPERIMENTALE	Il s'agissait d'évoquer à la fois les comportements de respect et ceux de violation de règle d'hygiène, ces deux types de conduites étant susceptibles d'être représentés comme sous-tendus par des logiques distinctes
PRINCIPAUX RESULTATS	Les comportements vis-à-vis des règles dépendent de la perception des contextes de soins, des compétences et de la reconnaissance au sein d'un collectif de travail pour les professionnels du soin.

Partant de ces différents constats, nous aimerions vérifier si une formation spécifique sur le fondement des règles de sécurité et d'hygiène au travail qui s'inscrirait en amont de la formation habituelle aux règles d'hygiène prodiguées aux futurs professionnels de soins infirmiers est susceptible de favoriser la mise en place d'un système de pensées (représentations, attitude, norme, contrôle et intention) et d'initier des comportements de conformité vis-à-vis des protocoles d'hygiène hospitalière. Pour en juger, nous prévoyons de reconduire le protocole utilisé dans une collaboration antérieure avec l'IFMS du Nord Franche-Comté[79]. Ainsi, nous mesurerons le système de pensées des étudiants en première année de formation (intention de respect/violation et ses déterminants, contrôle, habitude) avant et après leur formation aux

[79] Auzoult, L. & Hardy-Massard, S. - Projet « Violations des règles d'hygiène en soins infirmiers », 2013-2015, Convention de recherche avec l'IFSI de Belfort Montbéliard, Université de Franche Comté.

fondements des règles et aux protocoles de soins (T1 et T2). Puis, leurs comportements réels, en situation de travail, seront observés pendant leurs séquences de stage de formation (T3). Cette méthodologie, déjà utilisée dans l'une de nos précédentes études (Auzoult, Hardy-Massard, Gandon, & Georges, 2015), permettra de mesurer par questionnaires les déterminants du comportement puis par réponses auto-rapportées et par observations directes de collecter les comportements sur le terrain professionnel. Ce projet ayant pour objectif principal de vérifier le lien causal entre la pédagogie de la règle et les comportements réels en situation de travail, nous avons, cette fois, opté pour un dispositif quasi-expérimental en introduisant une situation contrôle. Une moitié de la population en formation recevra une formation au fondement des règles et protocole de soins à la première étape du protocole de recherche (Figure 5) alors que l'autre moitié de la population recevra un traitement contrôle (Figure 6).

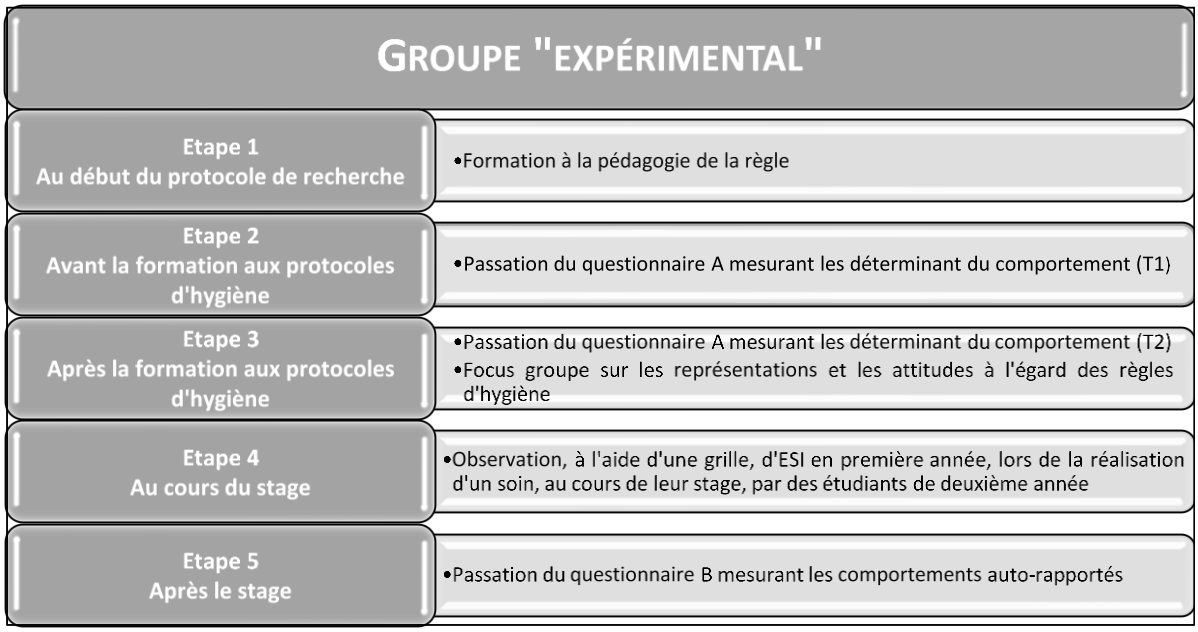

Figure 5 : Les différentes étapes du protocole de recherche (Groupe « expérimental »)

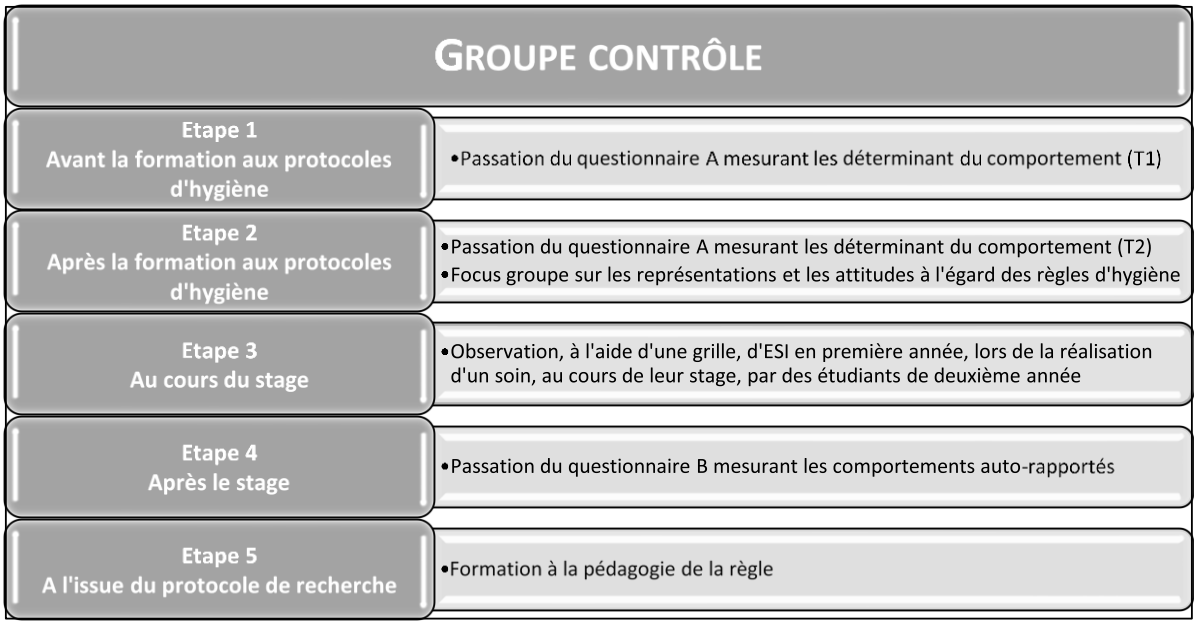

Figure 6 : Les différentes étapes du protocole de recherche (Groupe contrôle)

De plus, les étudiants observés seront également interrogés par entretiens afin de les faire s'exprimer à propos de leurs connaissances ou croyances concernant les règles d'hygiène (représentations), et leur rapport à ces règles (attitudes) de façon à proposer une théorisation ancrée[80] de ce type de conduite (Lincoln & Guba, 1985). Ce type d'analyse permettra de comprendre comment ces futurs professionnels de soins pensent l'hygiène, la manière dont ils expliquent et donnent sens aux comportements de respect et de violation. En pratique, l'ensemble de ces données pourra, à termes, être réintroduit comme matériel pédagogique afin de mettre en place une démarche réflexive sur les représentations à propos de l'hygiène et sur les attitudes à propos du respect ou de la violation des règles.

[80] La théorisation ancrée est une méthode d'analyse de données qualitatives visant à générer inductivement une théorisation au sujet d'un phénomène culturel, social ou psychologique

CHAPITRE 3 : PARTICIPATION ET CONTRIBUTION A LA COOPERATION ENTRE LA RECHERCHE UNIVERSITAIRE ET D'AUTRES SECTEURS D'ACTIVITES

1. INTRODUCTION

L'objectif de ce chapitre est moins d'aborder en détail les différentes recherches auxquelles j'ai pu participer ou que j'ai co-dirigées, ces dernières années, dans le cadre de contrats ou de conventions que de mettre en évidence comment ces derniers m'ont permis de contribuer non seulement à la coopération entre la recherche universitaire et d'autres secteurs d'activités mais aussi et surtout de développer des compétences indispensables à un enseignant-chercheur assurant des fonctions de direction de recherche.

Ayant déjà, très largement, exploité dans le chapitre précédent, les recherches réalisées dans le cadre de conventions signées avec l'IFSI / IFMS de Belfort-Montbéliard[81], je développerai, ici, plus spécifiquement, trois contrats de recherche menés sous la responsabilité de Laurent Auzoult en collaboration avec plusieurs collègues de mon laboratoire. Le premier, intitulé « *Sécurité Routière en Haute Saône* », (2011-2013), initié par la Direction Départementale des Territoires de Haute-Saône (DDT70) ainsi que par la Préfecture de ce même département, a été réalisé en collaboration avec de nombreux partenaires institutionnels, industriels et associatifs.

Quant à l'incubateur d'entreprise de Franche-Comté, il fut notre principal « partenaire » dans le cadre de deux contrats : « *Incubateur d'entreprise de Franche-Comté, recherche* », (2012-2013), puis « *Représentation et élaboration d'un projet de création d'entreprise innovante, Applications et développements* » (2014-2015).

2. LES COMPORTEMENTS ROUTIERS EN HAUTE-SAONE

De 2011 à 2013, j'ai participé à un projet de recherche dont l'objectif était d'étudier les intentions associées aux comportements routiers en Haute-Saône. Ce projet, initié par la Direction Départementale des Territoires de Haute- Saône (DDT70) ainsi que par la Préfecture

[81] Pour rappel, il s'agit principalement des contrats intitulés : « *Violations des règles d'hygiène en soins infirmiers* », (2013-2015) ; « *Etude du système de pensée associé à la e-santé auprès des professionnels de santé et prédictibilité de leur comportement quant à son utilisation* », (2014-2015) ; « *Transmission de l'expérience d'une Cadre Formatrice en Soins Infirmiers basée sur la méthodologie de l'instruction au sosie* », (2016-2017).

de Haute-Saône, était financé par la délégation à la sécurité et à la circulation routières (DSCR). Il a mobilisé six membres de mon Laboratoire (Laurent Auzoult, Florent Lheureux, Alexandra Laurent, Jean Pierre Minary, Colette Charlois et moi-même). Il a été réalisé en collaboration avec de nombreux partenaires : la Préfecture de Haute-Saône, la DDT70, le Tribunal de Grande Instance, le constructeur automobile Peugeot, des administrations publiques locales et plusieurs associations locales. Ce projet a fait l'objet d'un rapport (Lheureux, Auzoult, Charlois, Hardy-Massard, Laurent & Minary, 2013) qui a servi de base à la rédaction du Document Général d'Orientation (DGO) des politiques préfectorales du département de Haute-Saône relatives à la circulation routière. L'objectif général de cette recherche était de décrire les motifs associés aux comportements infractionnistes routiers qui s'avèrent supérieurs à la moyenne nationale dans ce département et ce, malgré la coexistence d'actions préventives et punitives habituelles. Si du point de vue des objectifs de recherche, de très nombreuses pistes explicatives des conduites des automobilistes ont été explorées, le Tableau 24 reprend les principaux résultats en lien avec « la perception des dispositifs liés à la sécurité routière » et les « les déterminants sociocognitifs des infractions routières ».

Tableau 24 : Exemples d'études réalisées dans le cadre du contrat de recherche « Sécurité routière en Haute-Saône » (2011-2013)

	***« Sécurité Routière en Haute Saône »* (2011-2013)**	
RESPONSABLES DU PROJET	Laurent Auzoult Florent Lheureux	
PRINCIPAUX PARTENAIRES	- Direction Départementale des Territoires de Haute-Saône (DDT70) - Préfecture de Haute-Saône	
EQUIPE DE RECHERCHE	cinq MCF, un PR	
BUDGET	15 000 euro	
	Etude 1	**Etude 2**
CADRE THEORIQUE	Daignault et Delhomme (2011)	Modèle du comportement planifié d'Ajzen (1991)
PROBLEMATIQUE	Etude de la perception des dispositifs liés à la sécurité routière auprès d'automobilistes	Etude des déterminants sociocognitifs des infractions routières
METHODE	- 852 conducteurs - Questionnaire	- 642 conducteurs - Questionnaire
PRINCIPAUX RESULTATS	Les actions de surveillance sanction sont perçues comme plus efficaces que les actions de communication sociale Elles entretiennent un lien plus fort avec les intentions et les comportements Cette influence sociale qui s'opérationnalise à partir de l'efficacité perçue des dispositifs, s'explique à partir du niveau de conscience de soi publique	L'intention et l'habitude sont des déterminants directs des infractions

3. L'INTENTION ENTREPRENEURIALE CHEZ LES ETUDIANTS ET LES CREATEURS D'ENTREPRISE

J'ai participé à deux contrats de recherche pour l'incubateur d'entreprise de Franche-Comté. L'incubateur d'entreprise est une structure qui accompagne sur une période d'au moins 18 mois des personnes dans le cadre de leur projet de création d'entreprise en leur permettant de bénéficier d'une aide technique et financière et en leur proposant des formations notamment en gestion, en droit, en marketing. Dans la première phase de ce contrat (2013-2014), six enseignants chercheurs ont été mobilisés (Laurent Auzoult, Dominique Ansel, Sid Abdellaoui, Frederic Hall, Florent Lheureux et moi-même) puis dans sa deuxième phase (2014-2015) deux enseignants chercheurs (Laurent Auzoult et Hardy-Massard).

Initialement, cette recherche avait pour principal objectif d'identifier, auprès de populations d'étudiants inscrits dans des formations technologiques, les freins à une démarche de création d'entreprise qui est généralement perçue comme présentant plus de risques que les voies traditionnelles du salariat privé ou public. Les risques habituellement identifiés sont à la fois d'ordres financiers, sociaux (image du chef d'entreprise) mais aussi familiaux (choix engageant toute la sphère familiale). Finalement, les différents échanges entre l'équipe de chercheurs et les responsables de l'Incubateur nous ont conduit à nous intéresser à la question de l'intention entrepreneuriale auprès d'une population d'étudiants. Ainsi, comme le met en évidence le Tableau 25, une première étude a été l'occasion d'étudier les relations entre le système de pensée (McGuire & McGuire, 1991) et les construits du modèle du comportement planifié (TPB) dans le champ de l'intention entrepreneuriale alors qu'une seconde étude, dont le cadre théorique était celui de Guichard (2000) rendait compte des intentions d'avenir à travers à la fois l'aspect dynamique de l'identité (*l'interaction*) et la stabilité des rapports sociaux (*la structure*).

Tableau 25 : Exemples d'études réalisées dans le cadre des contrats de recherche initiés avec l'Incubateur d'entreprise de Franche-Comté

	***« Incubateur d'entreprise de Franche-Comté, recherche »*[1] (2012- 2013)**	
	***« Représentation et élaboration d'un projet de création d'entreprise innovante, Applications et développements »*[2] (2014-2015)**	
RESPONSABLES DU PROJET	Laurent Auzoult	
PRINCIPAL PARTENAIRE	Incubateur d'entreprise de Franche-Comté	
BUDGETS	40 908 euros[1] 3 700 euros[2]	
EQUIPE DE RECHERCHE	six MCF et un PR[1] deux MCF, un ingénieur d'études[2]	
	Etude 1	**Etude 2**
CADRE THEORIQUE	- Modèle du système de pensée (McGuire & McGuire, 1991) -Modèle du comportement planifié d'Ajzen (1991)	Guichard (2000)
PROBLEMATIQUE	Etude des relations entre le système de pensée et les construits du modèle du comportement planifié dans le champ de l'intention entrepreneuriale	Analyse de l'évolution de la construction identitaire au cours de l'incubation
METHODE	- 131 étudiants inscrits en école de gestion - Questionnaire	- 30 créateurs d'entreprise soit quatre pré-incubés (phase d'élaboration du projet), 13 incubés (phase d'accompagnement et de création de l'entreprise) et 13 post-incubés (entreprise créée) - Entretiens
PRINCIPAUX RESULTATS	- Le contrôle comportemental est associé à l'évocation des antécédents de la création d'entreprise - L'attitude est associée à l'évocation aussi bien des antécédents qu'aux conséquences à condition qu'ils favorisent ou soit favorisées par la création	Les participants qu'ils soient post-incubés, pré-incubés ou incubés se catégorisent et catégorisent autrui sur la base de valeurs ou de conduites partagées davantage que sur la base des catégories socialement définies

4. LA PLACE DE LA « RECHERCHE PARTENARIALE » DANS L'ACTIVITE DE L'ENSEIGNANT-CHERCHEUR

Participer à ces différents projets de recherche m'a permis de prendre conscience de la place de plus en plus prégnante de ce que j'aurais tendance à appeler la « recherche partenariale » dans l'activité de recherche de l'enseignant-chercheur. Comme nous venons de le voir, la spécificité de la recherche partenariale est de faire collaborer chercheurs universitaires et acteurs de terrain dans la réalisation d'activités de recherche visant à appuyer ces derniers dans leurs activités professionnelles (Tremblay, 2014). La connaissance qui en découle est ainsi produite dans des cadres qui se distinguent des « canons traditionnels » de la recherche

fondamentale. Ce type de recherche suppose, en effet, un « partenariat » qui jumelle deux univers sociaux souvent étrangers l'un à l'autre et des niveaux d'expertise spécifiques. Etant donné l'objet d'étude, chaque partenaire du contrat de recherche détient certaines capacités, qu'il met à profit de l'autre. Dire les choses ainsi revient à distinguer les « acteurs de terrain » et les chercheurs, qu'on pourrait appeler les « acteurs académiques » (Tremblay, 2014). Les premiers apportent une connaissance directe et empirique, du terrain de recherche et fournissent généralement des portes d'entrée au terrain lui-même ainsi qu'aux acteurs qui l'occupent alors que, de leur côté, les chercheurs apportent une expertise en matière d'outils d'enquête, de ressources théoriques ou encore de compétence en écriture (Tremblay, 2014). Comme nous l'avons vu également, l'un des premiers enjeux pour le chercheur consiste à reformuler la demande initiale avec des termes découlant des théories présentes dans le champ scientifique. Cette première phase d'échange et de définition du champ de la recherche peut s'avérer parfois longue et chaotique et nécessiter également de nombreuses négociations sur les outils de recherche, sur l'échantillon, sur les modalités de recueil de l'information, sur l'analyse et l'interprétation des résultats, sur la rédaction du rapport final, sur la diffusion et la valorisation des résultats.

Si la pertinence scientifique et l'usage de normes scientifiques rigoureuses sont importantes et nécessaires dans ce type de recherche, le critère de la pertinence sociale est tout aussi indispensable pour les partenaires professionnels. Cette pertinence sociale implique, de ce fait, un dialogue régulier entre les acteurs de terrain et les chercheurs car ce type de recherche met face-à-face des personnes et des organisations ayant chacune leur histoire, leurs préoccupations, leurs intérêts qui ne sont pas toujours aussi compatibles que de prime abord (Tremblay, 2014) et il faut garder à l'esprit, que l'objectif principal de la recherche partenariale est de répondre à un ou des besoins sociétaux spécifiques.

5. LES ENJEUX LIES A LA RECHERCHE PARTENARIALE

Comme je viens de le dire, l'un des principaux objectifs affichés, sinon le principal, de ce type de recherche est de favoriser les liens entre la recherche universitaire et les autres secteurs d'activités en vue de répondre à des besoins sociétaux. Mais, la particularité de cette recherche partenariale est aussi qu'elle intervient souvent en réponse à des commandes et des appels d'offres élaborés en dehors des milieux académiques représentant par la même occasion une part importante du financement de la recherche universitaire.

Sans forcément le déplorer, j'ai le sentiment que le développement des financements sur projets impacte, en partie, les trajectoires de recherche des enseignants-chercheurs qui sont de plus en plus structurées par les opportunités de financement affectant ainsi la capacité de construire des itinéraires de recherche conformes aux idéaux de début de carrière. Par ailleurs, je me suis rendu compte, ces dernières années, à quel point répondre aux appels à projets et rechercher des financements prend comme temps (considérable) dans nos agendas de recherche.

Il y a encore quelques années, j'avais tendance à considérer cette activité comme étant relativement éloignée de l'exercice de la recherche voire comme « parasitaire » à l'exercice de mes principales missions. Mais, dans un contexte de moyens limités, j'ai fini par me « plier » à cette règle du jeu avec néanmoins ce petit sentiment qui subsiste de m'éloigner, quand même un peu, de mon cœur de métier. Cependant, la nécessité de se soumettre à cette règle du jeu est d'autant plus indispensable qu'elle entraîne une compétition acharnée et généralisée entre chercheurs et équipes d'un même laboratoire et que c'est souvent la seule façon de tirer son épingle du jeu en accumulant des ressources de nature diverse telles que des moyens de travail, la reconnaissance des pairs ou encore la possibilité de pérenniser des collaborations avec des secteurs professionnels. Le constat est que les « vainqueurs » parviennent à accumuler de la crédibilité, qui accroit « leurs chances de succès la fois prochaine », au détriment de ceux qui résistent encore et malgré tout. Et, les écarts qui se creusent entre les uns et les autres n'ont pas forcément à voir avec les qualités scientifiques intrinsèques mais davantage avec la tautologie : « *est excellent celui qui gagne* » (Jacq, 2016).

6. RECHERCHE PARTENARIALE, CO-DIRECTION DE PROJET DE RECHERCHE ET DEVELOPPEMENT DE COMPETENCES

D'un point de vue plus personnel, il est indéniable que co-diriger et participer à des contrats de recherche m'a permis de réaliser différentes tâches, d'assumer des responsabilités et de développer des compétences notamment dans la « définition de projets de recherche », la « gestion administrative et financière d'un projet de recherche », « l'encadrement d'une équipe de recherche », la « production collective de connaissances » ou encore dans la « communication sur le projet de recherche en interne et en externe ». L'acquisition de ces différentes compétences me permettront vraisemblablement de pouvoir mener avec expertise et efficacité toutes les activités et missions qu'implique une fonction de direction de recherche y compris celles que mon statut actuel ne me permet pas encore d'assurer comme : la direction

de thèses de Doctorat ou encore la participation à des jurys de thèse et à la direction de revues scientifiques.

D'une manière plus générale, la rédaction de ces trois premiers chapitres relatifs à mon activité de recherche met en évidence à quel point la rédaction d'une HDR nécessite, sans conteste, un travail, à la fois de synthèse et de positionnement, qui implique de relire ses propres travaux, de mener une réflexion aigue sur sa posture de chercheur et sur ses choix méthodologiques et épistémologiques à l'œuvre dans ses recherches. Elle permet également de développer une énième compétence. Il s'agit d'une compétence tournée vers l'analyse de sa propre pratique (Wittorski, 2005a). D'ailleurs, si la fonction explicite de cet exercice consiste à donner lieu à estimation de sa capacité à diriger des recherches, sa fonction implicite consiste à « professionnaliser » un peu plus son auteur dans une fonction de direction de recherches (Wittorski, 2005a). Ainsi, si l'on considère qu'il permet de professionnaliser son auteur, cela signifie qu'il concoure non seulement à construire son identité professionnelle mais aussi à développer son système d'expertise. Par système d'expertise, il faut entendre « *le système regroupant les compétences, les capacités, les savoirs et les connaissances caractérisant la profession concernée* » (Wittorski, 2005b).

De ce point de vue, mener une réflexion sur les compétences acquises relativement à mon activité de recherche prend tout son sens si l'on tient compte du fait que la professionnalisation, bien que faisant l'objet de nombreuses dissensions sémantiques étant donné son caractère particulièrement polysémique (et ce malgré un certain consensus lexical apparent), peut également se définir comme « *un acte volontaire de recherche d'adéquation entre les exigences de l'environnement et les ressources naturelles ou acquises des individus pour évoluer dans ce type d'environnement* » (Roche, 1999). Bien sûr, toutes ces compétences acquises, indispensables pour assurer des fonctions de direction de recherche, sont, dans l'attente de l'obtention de cette HDR, mobilisables relativement à d'autres missions de l'enseignant-chercheur comme pour celle qui consiste à « former « *à* » et « *par* » la recherche ».

CHAPITRE 4 : LA FORMATION *A* LA RECHERCHE ET *PAR* LA RECHERCHE

1. INTRODUCTION

Si la publication d'articles scientifiques dans des revues spécialisées et les communications présentées dans les conférences, congrès et autres colloques[82] contribuent, indubitablement, à transmettre des connaissances au sein de la communauté scientifique et culturelle, il apparait que certains enseignements sont, eux, l'occasion pour l'enseignant-chercheur de former *à* et *par* la recherche de futurs professionnels de différents secteurs d'activités.

2. LA FORMATION *A* LA RECHERCHE

Je forme à la méthodologie de la recherche en sciences sociales, dont j'ai détaillé le contenu dans mon cv détaillé, les étudiants en troisième année de licence en soins infirmiers qui ont à réaliser un mémoire de fin d'études et les professionnels infirmiers en formation IPA (Infirmiers en Pratiques Avancées) qui ont, eux, un travail de recherche à mener. Cette pratique avancée vise à répondre aux nouveaux enjeux d'un système de santé en mutation[83]. Elle permet l'acquisition de compétences, relevant réglementairement du champ médical, de connaissances des modalités de travail interprofessionnelles nécessaires pour pratiquer des soins de santé à un niveau avancé. Les professionnels infirmiers élargissent ainsi leurs compétences dans le champ clinique. Une fois formés, ils peuvent renouveler, adapter voire prescrire des traitements ou des examens, assurer une surveillance clinique, mener des actions de prévention ou de dépistage en accord avec des médecins. Ces derniers peuvent leur confier le suivi de certains de leurs patients dont l'état de santé est stabilisé à condition que cet infirmier exerce au sein d'une équipe de soins (par exemple en maison ou centre de santé, en établissement hospitalier ou médico-social). Les principaux objectifs sont de réduire les délais d'accès à une prise en charge et de mieux répondre aux besoins de santé de la population, notamment ceux liés aux maladies chroniques et au vieillissement. Etant donné tous ces enjeux, on comprend aisément l'importance que revêt, pour les IPA, d'acquérir des connaissances et de développer des compétences en méthodologie de la recherche.

[82] Voir CV détaillé en annexe
[83] https://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/fiche-pratique-avancees20-05-2019-stdc.pdf

En ce qui concerne mes interventions auprès de ces deux publics, il s'agit essentiellement d'une « formation classique *à* la recherche » alors que pour les étudiants de Licence Professionnelle Intervention Sociale, il s'agit davantage d'une « formation *à* et *par* la recherche ».

3. LA FORMATION *A* ET *PAR* LA RECHERCHE : UN DISPOSITIF DE RECHERCHE-FORMATION

La formation *à* et *par* la recherche pose d'emblée la question de l'articulation entre recherche et formation. Cette articulation qui constitue un débat inépuisable, notamment pour les Sciences de l'Education, tant il regorge de niveaux d'entrées différents, de préoccupations contradictoires, de notions polysémiques, de confusion en tout ordre (Marcel, 1999).

Ce débat théorique ne m'a, cependant, pas empêché de mettre en place, en collaboration avec Laurence Gandon, une collègue cadre-formatrice à l'IFMS du Nord Franche-Comté, un dispositif de « recherche-formation » (Marcel, 1999), qui en s'appuyant sur une démarche constructiviste, consiste en une recherche portant sur les pratiques des professionnelles dans le cadre de la réalisation d'actions de médiation et de prévention à la santé à destination de publics spécifiques. Cette démarche de recherche-formation prétend établir une interrelation entre les sphères de la recherche et celle de la formation. L'interrelation, selon la définition de l'approche systémique, induit que chacun des pôles est tour à tour et « *simultanément modifié et modifiant par rapport à l'autre pôle* » (Marcel, 1999).

Plus précisément, cette recherche-formation permet aux étudiants d'utiliser les méthodologies de la recherche et de respecter la démarche scientifique tout en leur offrant la possibilité de se distancier par rapport aux pratiques professionnelles qu'ils seront susceptibles de réemployer et de réutiliser, ultérieurement, dans un autre cadre.

En mettant en œuvre une recherche sur les pratiques professionnelles, les étudiants acquièrent d'une part une connaissance de ces pratiques à partir des résultats de leur recherche mais surtout ils accèdent, grâce aux méthodologies de la recherche, à un regard distancié sur celles-ci. Notre postulat de base et qu'ils pourront, plus facilement, à terme, reproduire cette mise à distance pour analyser leurs propres pratiques. Autrement dit, nous faisons l'hypothèse que ce dispositif leur permet de développer de nouvelles compétences dans le domaine de l'analyse de leurs pratiques. Sans vouloir transformer les étudiants en chercheurs, nous supposons que la démarche de recherche-formation leur permettra face à une nouvelle difficulté rencontrée dans leurs pratiques d'adopter au mieux une posture, sinon un regard distancié car plus aptes à envisager plusieurs angles différents pour analyser la situation en question.

Et même s'il est évident que les résultats obtenus par les étudiants dans le cadre de ces recherches n'ont pas la prétention de faire l'objet d'une théorisation scientifique, ils leur fournissent, au moins, une connaissance nouvelle et différente sur ces pratiques. Connaissance qu'ils s'approprient d'autant plus facilement qu'ils auront participé à sa construction.

3.1. Schématisation de notre dispositif de recherche-formation

Afin de faciliter la compréhension des enjeux liés à ce dispositif, j'ai cherché à schématiser notre modèle de recherche-formation.

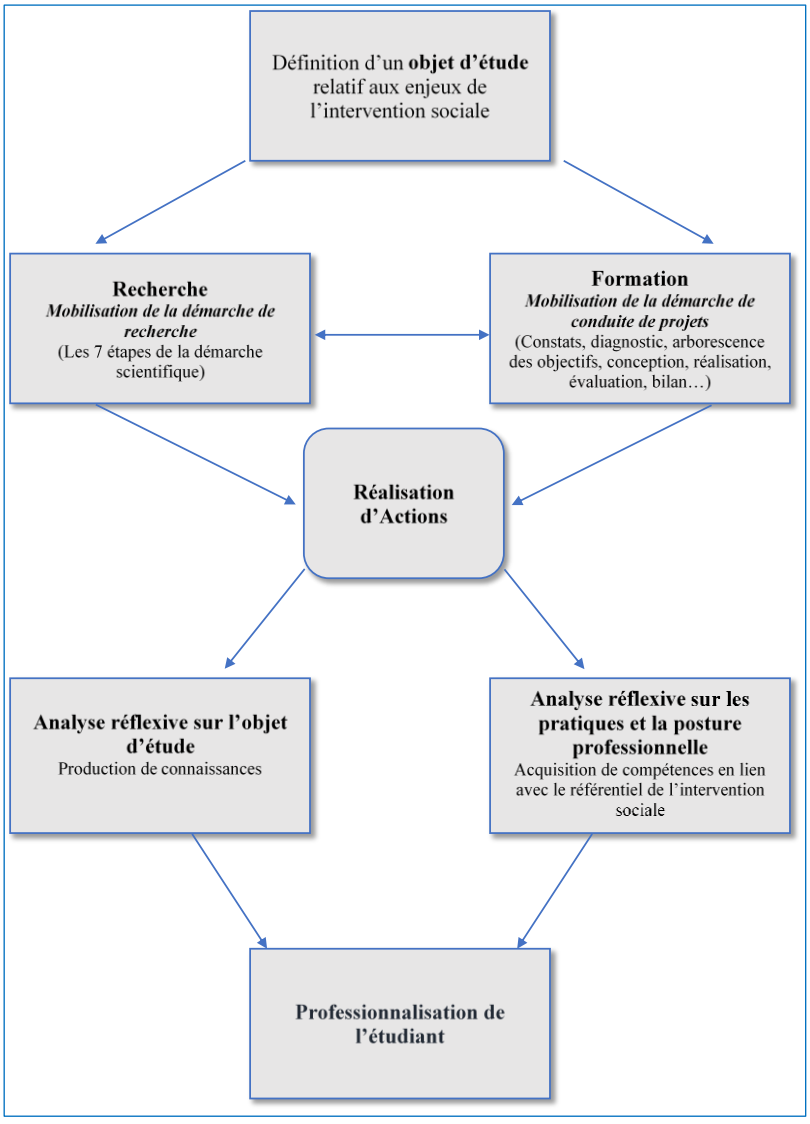

Figure 7 : Schéma de notre dispositif de recherche-formation

Ce schéma a pour intérêt de mettre en évidence l'interrelation qui existe entre Recherche et Formation. Nous pouvons également constater, qu'autour de l'exploration d'un même objet

d'étude, « recherche » et « pratique » conservent néanmoins leurs propres démarches, leurs méthodologies spécifiques et leurs objectifs précis tout en s'enrichissant l'une de l'autre.

Par ailleurs, ce modèle postule que l'étudiant, positionné à la fois en tant que chercheur et en tant que praticien de l'intervention sociale, adopte une posture réflexive pour expliciter et analyser des situations de pratique vécues ou observées lors de la réalisation d'actions de prévention santé. La réalisation de ces actions revêt, quant à elle, deux fonctions distinctes :

Elle est, tout d'abord, l'occasion de mobiliser la démarche de recherche et d'utiliser les outils et les méthodes propres aux sciences sociales et de constituer ainsi « *un matériau d'analyse à utiliser en vue d'investiguer l'objet d'étude* » (Desgagné & al., 2001) puis de produire de la connaissance liée aux pratiques professionnelles de l'intervenant social.

Elle est, aussi, l'occasion, pour des étudiants, de mobiliser la démarche de projet et de mener des observations de terrain, de les analyser puis « *d'engager une réflexion sur leurs pratiques et sur leur posture professionnelle en vue de les éclairer et de les améliorer* » (Desgagné & al., 2001).

Ainsi, l'étudiant-chercheur produit des connaissances qui incluent et tiennent compte du point de vue du praticien et des contraintes de son contexte d'action (Desgagné & al., 2001) et l'étudiant-praticien développe des compétences par une pratique éclairée par le point de vue du chercheur. L'acquisition de compétences associées à la construction de ces connaissances concourent, selon notre modèle, à la professionnalisation de l'étudiant.

3.2. Pourquoi vouloir former de futurs intervenants sociaux à et par la recherche ?

Comme je viens de le dire, ce dispositif de recherche-formation contribue, selon moi, à la professionnalisation des étudiants, c'est-à-dire à l'acquisition de savoirs, de connaissances et de compétences professionnelles ainsi qu'à la construction d'une identité propre à la profession (Bourdoncle, 1991). En cela, ce dispositif correspond parfaitement au type d'adaptations pédagogiques susceptibles d'être proposées dans l'étape 2 de notre « *modèle de recherche-investigation des dispositifs d'ingénierie de la professionnalisation*[84] »).

Ces étudiants ont, comme nous venons de le voir également, pour vocation de devenir de futurs intervenants sociaux. Et, il est incontestable qu'une majorité d'entre eux ne deviendront jamais enseignants-chercheurs. Ce constat conduit, tous les ans, certains étudiants à poser, en début

[84] Voir Figure 4

d'année, la question suivante : « *Recherche et formation étant deux champs d'activités distincts, avec des finalités, des logiques et des enjeux spécifiques, pourquoi vouloir absolument nous former à et par la recherche dans le cadre de cette licence professionnelle* ? » Leur répondre simplement que c'est prévu dans la maquette de formation s'avèrerait, selon moi, être inconsistant et quelque peu impudent de ma part si on tient compte du fait que j'ai très largement contribué à son élaboration. Cela correspond-il, alors, comme le suggère Etienne (1992) à « *une simple lubie d'universitaires prêts à tout pour rafler la mise de la formation après avoir monopolisé celle de l'enseignement* » et qui stratégiquement n'ignorent pas que « *l'université est le seul lieu institutionnel où peuvent s'intriquer formation et recherche* » ? Probablement pas. Néanmoins, comme le dit Perrenoud (1994), si « *les chercheurs de métier ont pour tâche de construire des connaissances générales, organisées, invalidables et transmissibles, dans le cadre d'une discipline scientifiques constituée* », il est en revanche nécessaire de débarrasser la recherche-formation des contraintes et des enjeux propres à la recherche scientifique. Comme le dit Perrenoud (1994) une recherche orientée par une logique de formation ne permet pas de produire des savoirs acceptables pour la communauté scientifique qui puissent être, à termes, « publiables » ou alors « *c'est au prix d'un faux-semblant : dans les universités, des générations d'étudiants ont servi et servent encore de main d'œuvre gratuite ou bon marché aux professeurs, pour recueillir, codifier, traiter des données. Est-ce une activité formatrice ? On peut en douter* » (Perrenoud, 1994). Il ne faut pas perdre de vue que ces étudiants sont en situation d'apprentissage, cela implique qu'il faut accepter « *leurs errements, le flou, les décisions contestables, les retards comme chose normale* » car « *ils ne sont pas encore compétents* » (Perrenoud, 1994).

Néanmoins, ce travail peut être, dans une certaine mesure, qualifié de recherche scientifique dans le sens où nous demandons à ces étudiants d'agir comme dans tout travail de recherche. Ainsi, ils doivent identifier un objet d'étude en lien avec la pratique, poser une question de départ, la problématiser dans un cadre théorique et conceptuel, utiliser les méthodologies d'observation, d'entretiens et d'analyse, analyser les données et interpréter les résultats obtenus en faisant preuve, à chaque étape de la démarche, d'une relative rigueur méthodologique.

Si la finalité de ce travail n'est pas une publication scientifique ni même une communication à un colloque, elle peut, en revanche, être qualifiée de praxéologique et d'heuristique : praxéologique car il est avant tout conçu comme un outil de formation professionnel et heuristique car il favorise l'intégration de savoirs critiques produits par la recherche (Altet, 2002). Ces savoirs critiques permettent ainsi à l'étudiant de *« passer de catégories intuitives de*

lecture de ses pratiques ou de descriptions du sens commun, ou encore de prescriptions non interrogées de certains praticiens », à des pratiques professionnelles réfléchies nourries par un jugement professionnel beaucoup moins dogmatique (Altet, 2012). Autrement dit, l'objectif de ce type de dispositif est de permettre aux étudiants de construire un autre rapport à la pratique et de développer par la réflexivité, la construction d'une attitude prudente et une capacité à diagnostiquer un problème et à rechercher des solutions (Altet, 2012).

3.3. La recherche-formation : une formation à la réflexivité

Il est évident que je conçois cette initiation à la recherche comme étant un moyen de contribuer à installer chez les étudiants une pratique réflexive, autrement dit « *une disposition et une compétence à analyser individuellement ou collectivement ses pratiques, à se regarder penser, décider et agir pour en tirer des conclusions* » (Perrenoud, 1994) plutôt qu'un moyen de former les étudiants en chercheur au sens universitaire du terme. D'ailleurs, la question de la réflexivité est au cœur de notre modèle. Elle permet à la fois de produire des connaissances, de construire des compétences et de se construire professionnellement parlant. La recherche menée conduit les étudiants à progresser dans leur compréhension des pratiques et dans leur capacite à les analyser même si rien ne permet, dans l'absolu, de démontrer que ces progrès entraineront nécessairement une meilleure maitrise en situation et que, si progrès il y a, ces derniers pourront être attribuables à la seule recherche (Clerc, 2008). Malgré ces quelques limites, j'aurai grandement tendance, à l'instar de Barbier et Galatanu (2004), à définir la recherche-formation comme un moyen de « *faire produire les savoirs par les acteurs mêmes qui sont censés les détenir et les mobiliser* » dans le but de transformer le praticien et sa pratique avec une visée de développement des compétences professionnelles. La finalité de ce dispositif étant avant tout le développement de la compétence professionnelle des étudiants, nous pouvons donc conclure ce chapitre en affirmant que, dans ce type de dispositif, l'aspect formation prime, d'une certaine manière, sur l'aspect recherche (Loizon, 2008).

CONCLUSION SUR LA SECTION A

Bien qu'arrivant au terme de l'analyse de mon activité de recherche, j'aimerais achever la rédaction de cette HDR en développant, en quelques pages, une autre de mes activités qui me tient tout particulièrement à cœur : la médiation scientifique. Et cela, même si j'ai bien conscience que l'évaluation dont je ferai l'objet portera essentiellement sur mon activité de

recherche. Il n'est d'ailleurs pas exagéré de dire que les enseignants-chercheurs sont principalement évalués, au cours de leur carrière, à partir de leur activité de recherche parfois même au détriment de certaines autres activités qui leur incombent.

Ainsi, en application des articles 7-1 et 18-1 du décret n°84-431 du 6 juin 1984 relatif au suivi de carrière des enseignants-chercheurs, j'ai, au cours de l'année universitaire 2018-2019, transmis mon rapport d'activité à ma section CNU via l'application « GALAXIE des Personnels du Supérieur ». Pour rédiger ce rapport d'activité, une trame était proposée et invitait à renseigner différentes rubriques qui étaient les suivantes : le déroulé de carrière, le contexte d'exercice et conditions de travail, les activités pédagogiques, les activités scientifiques et les autres activités. Dans cette dernière case un peu « fourre-tout » de prime abord, j'ai longuement hésité, pour de multiples raisons que j'évoquerai plus loin, à y faire apparaitre mon activité de médiation scientifique liée aux nombreuses sollicitations dont j'ai fait l'objet, depuis 2010, que ce soit de la part du monde professionnel, associatif ou institutionnel (il s'agissait ente autre d'interventions dans des écoles, dans des centres socio-culturels, dans des associations cultuelles et/ou culturelles, des Maisons d'arrêt, des centres de formation pour adultes…) pour participer à des actions à destination du grand public : habitants de quartier, adhérents d'association, parents d'élèves, professionnels en formation, pères incarcérés…). Mais, après moult hésitations, j'ai décidé de faire apparaitre une partie de cette activité.

Sans grande surprise, lorsque j'ai pris connaissance des remarques, des recommandations et des préconisations, par ailleurs tout-à-fait pertinentes et justes, formulées par les rapporteurs de mon dossier, j'ai pu constater qu'elles portaient exclusivement sur mes conditions de travail, mon activité d'enseignement, de recherche et sur mes responsabilités administratives et pédagogiques sans qu'une ligne ne soit consacrée à mon activité de médiation. C'est ainsi que j'ai souhaité, dans le cadre de la rédaction de mon HDR, engager une réflexion sur la place accordée, à ce que l'on appelle communément la « vulgarisation scientifique », dans nos fonctions d'enseignant-chercheur.

SECTION B : LA MEDIATION SCIENTIFIQUE

1. LA PLACE DE LA VULGARISATION SCIENTIFIQUE DANS NOS FONCTIONS D'ENSEIGNANT-CHERCHEUR

Même si « faire de la recherche » et « enseigner » constituent nos principales missions, l'article 3 du Décret n°84-431 du 6 juin 1984 précise également que nous devons participer à la diffusion de la culture et de l'information scientifique et technique autrement dit contribuer à favoriser les interactions entre sciences et société. Il nous faut, *a priori*, veiller à ce que nos activités de recherche soient portées à la connaissance de la société dans son ensemble et puissent être comprises par les non-spécialistes de nos disciplines. Ce qui en soi devrait constituer un devoir « moral » vis-à-vis du citoyen (Michaut, 2014) car il ne faut pas oublier que nous sommes payés sur des fonds publics et que c'est le contribuable, qui en payant ses impôts, finance une grande partie de la recherche. Beck (2017) dans son ouvrage intitulé « *En finir avec les idées reçues sur la vulgarisation scientifique* » rappelle, par ailleurs, que la loi Fioraso n°2013-660 du 22 juillet 2013 chargeait officiellement l'HCERES (Haut Conseil de l'Evaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur) de s'assurer de la valorisation de la culture scientifique, technique, et industrielle dans la carrière des personnels de l'enseignement supérieur et de la recherche. Mais, si dans les textes officiels il est clairement indiqué que la culture scientifique, c'est-à-dire le fait de parler de nos recherches au grand public, fait partie intégrante de nos missions, nous pouvons, à juste titre, nous demander si ces activités sont véritablement prises en compte dans nos carrières. En réalité, nous savons tous que nous sommes quasi exclusivement évalués et/ou recrutés sur le nombre et la qualité de nos publications scientifiques. C'est, en partie, pour cette raison qu'il m'est souvent arrivé de renoncer ou d'hésiter à mettre un peu de « culture scientifique » dans mes rapports d'activités ou de la valoriser dans mon CV y compris sur celui qui apparait sur le site de mon laboratoire. Je n'ai même jamais envisagé qu'il puisse y avoir un intérêt à préciser cette activité qui me tient pourtant à cœur dans le cadre d'une réunion de labo où j'ai le sentiment, peut-être à tort, que nous ne sommes pas plus que cela encouragés à nous engager dans ces actions d'ouverture, de partage et de dialogue avec la société. Je ne suis même pas certaine qu'il y ait un budget alloué à cette activité de valorisation et de diffusion auprès du grand public.

2. LA VULGARISATION SCIENTIFIQUE : QUELLES MOTIVATIONS ? QUELLES VALEURS ?

Exercer mes fonctions d'enseignant-chercheur au Département Carrières Sociales de l'IUT de Belfort-Montbéliard au sein d'une équipe à la fois interdisciplinaire et pluriprofessionnelle m'a très vite convaincue que la recherche avait relativement peu d'intérêt si elle était condamnée à rester « *confinée entre les murs d'un laboratoire ou dans les pages d'une revue réservée aux seuls spécialistes* » (Beck, 2017). A l'instar de Beck (2017), je suis également convaincue que la vulgarisation scientifique est indispensable à l'éducation et à l'accès à la connaissance pour tous y compris pour les publics les plus éloignés du savoir scientifique et des amphis universitaires. Pour autant, il ne s'agit pas de croire que la vulgarisation scientifique consiste à un simple transfert de connaissances visant à combler les lacunes d'un public jugé inculque au regard d'un savoir scientifique et universitaire. Bien au contraire, le contact direct avec les nombreux publics que j'ai été amenée à rencontrer m'a conduit à considérer, très vite, que la vulgarisation scientifique est essentiellement un moment d'échange, d'ouverture, de découverte, de dialogue, de partage où chacun apprend les uns des autres en partageant des connaissances qui ne sont pas exclusivement d'ordre académique. Concevoir la vulgarisation autrement ne ferait qu'accentuer la distance entre d'un côté « *ceux qui savent et de l'autre ceux qui ne savent pas* » autrement dit le fossé entre « *sciences et société* » (Beck, 2017).

Je me suis, aussi, demandée si les préjugés qu'une partie du milieu universitaire semble avoir à l'égard de la vulgarisation scientifique pouvaient, en partie, s'expliquer, (outre son absence effective de prise en compte dans l'évolution de carrière de l'enseignant-chercheur), par l'utilisation d'un terme finalement inapproprié qui aurait pour conséquence d'occulter les véritables enjeux ainsi que les intérêts liés à l'exercice d'une telle mission ?

3. DE LA NOTION DE VULGARISATION SCIENTIFIQUE A CELLE DE MEDIATION SCIENTIFIQUE

Après avoir mis en évidence les réticences que le monde universitaire pouvait avoir à l'égard de cette mission qui incombe pourtant à tout enseignant-chercheur, il m'ait apparu, ici, nécessaire de m'interroger sur la définition de ce que j'ai appelé, jusqu'à là, indifféremment « culture scientifique » et « vulgarisation scientifique ». En effet, le terme de vulgarisation à lui seul interroge. Par exemple, pour l'encyclopédie en ligne Wikipédia[85], elle se définit comme étant « *une forme de diffusion pédagogique des connaissances qui cherche à mettre le savoir et*

[85] https://fr.wikipedia.org/wiki/Vulgarisation

éventuellement ses limites et ses incertitudes à portée d'un public non expert ». Michaut (2014) démontre qu'une telle définition pose des problèmes à au moins trois niveaux : 1) Elle sous-entend que le scientifique qui fait de la vulgarisation serait le seul à détenir du savoir. 2) Le terme « diffuser » semble refléter un public inerte qui se contente de recevoir des connaissances de manière passive. 3) Le terme « pédagogique » renvoie de manière ambiguë au rapport hiérarchique qui existe entre un professeur et ses étudiants.

Le public serait, ainsi, d'emblée, considéré comme ignorant et n'aurait pas d'autre rôle à jouer que d'ingurgiter, passivement, les savoirs dont les abreuve, de manière « descendante », un chercheur du haut de ses connaissances. Or vulgariser, c'est bien plus que cela : c'est véritablement entrer en communication avec le public en écoutant ce qu'il a à dire sur des sujets qui les concernent, qu'ils vivent ou qu'ils subissent au quotidien. Pour Beck (2017), il s'avère donc impératif de renoncer à ce terme pour construire une représentation plus saine de la vulgarisation. C'est ainsi que certains ont commencé à employer le terme de « culture scientifique ». Toutefois, ce terme peut poser problème au niveau académique tant il persiste encore dans l'imaginaire collectif, de manière quasi figée, qu'il y a les sciences d'un côté et les activités culturelles et artistiques de l'autre (Beck, 2017).

Finalement, c'est le terme de « médiation scientifique » qui semble le plus approprié et le mieux convenir pour qualifier cette activité. En effet, il suppose une situation d'écoute respective, d'échanges, de participation et d'interactions entre le chercheur et le public mais aussi et surtout une co-construction des savoirs. Il permet, en outre, de donner une place plus grande et plus active au public. Si ces questions terminologiques mettent en évidence que les valeurs qui se cachent derrière les notions de « vulgarisation scientifique » et de « médiation scientifique » ne sont finalement pas tout à fait identiques, il en va également de même en ce qui concerne la complexité de l'exercice. On comprend aisément que faire de la médiation scientifique s'avère un exercice bien plus complexe que faire de la vulgarisation scientifique mais aussi qu'à bien des égards la médiation diffère de l'enseignement.

4. COMPLEXITE ET DIFFICULTES LIEES A CET EXERCICE

4.1. Un exercice qui diffère de l'enseignement

En exerçant, j'ai très vite compris que ce n'est pas parce que l'on dispense des cours à des étudiants qu'il est aisé de faire de la médiation scientifique. Le médiateur n'est pas un professeur et ses auditeurs ne sont pas ses étudiants. En réalité, les finalités et les motivations

respectives de chacun ne sont pas les mêmes. L'enseignement consiste classiquement à transmettre des connaissances avec pour objectif d'amener les étudiants à s'insérer dans la vie professionnelle. Ce contexte implique un public le plus souvent captif, qui a fait le choix, *a priori*, de s'inscrire dans une formation et de suivre des cours, dans un contexte universitaire. Les examens et les diplômes qui confèrent à cette diffusion de savoirs un caractère formel supposent un étudiant attentif, motivé et consacrant du temps à ses études et à ses révisions. La médiation scientifique ne s'effectue pas du tout dans le même contexte et le rapport au public est complètement différent. Son temps est souvent limité. Il n'a pas cette vision utilitariste du savoir. Et, même s'il cherche à s'informer sur un sujet qui lui semble important ou intéressant, il n'a ni examen, ni concours à passer à la fin.

Comme le dit si bien Michaut (2014), lorsque l'on fait un cours, que l'on écrit un article scientifique ou un chapitre d'ouvrage ou bien encore que l'on présente une communication dans une conférence à destination de ses pairs, on s'adresse généralement à un public averti que l'on connait plus ou moins bien. Mais quand on fait de la médiation scientifique, on s'adresse à un public plus large, plus hétérogène que l'on ne connait pas forcément. On ignore souvent sa motivation à être là et ce qu'il sait ou ce qu'il s'imagine du sujet présenté. Car le grand public n'arrive pas vierge de toute représentation sur la thématique abordée. D'ailleurs, l'un des premiers temps de la rencontre consiste justement à comprendre quelles sont les idées reçues de son public afin d'en tenir compte pour rectifier, pour expliciter et l'amener progressivement à se poser des questions, à penser et à raisonner autrement en l'aidant à acquérir un esprit critique sans pour autant le déstabiliser, le provoquer.

4.2. Un lieu qui n'est pas neutre

La médiation scientifique pose d'emblée la question des contraintes liées au lieu où elle se déroule, à ses espaces et à ses temporalités. Ce serait mentir de dire que je n'ai pas été impressionnée la première fois que je suis intervenue en milieu carcéral. Dès mon arrivée, l'enceinte sinistre de la prison, ses murs, ses miradors, les cris des détenus, les uniformes des gardiens, le bruit des clés, les grilles constituèrent, pour moi, une source d'anxiété. Le contrôle d'identité, les mesures de sécurité tel que le passage sous le portique de sécurité et la vérification de mes affaires personnelles au rayons x n'ont pas forcément arrangé la situation. Mais, le plus angoissant fut incontestablement la déambulation dans les couloirs lugubres et sordides et les attentes entre deux grilles jusqu'au moment où le bruit des clés annonce enfin que l'on va pourvoir reprendre sa progression jusqu'au parloir. Cette procession accompagnée d'un gardien

puis l'installation dans un parloir souvent mal entretenu, peu éclairé et vétuste s'apparentent à une espèce d'expérimentation, toute proportion gardée, du sort des détenus que l'on va bientôt rencontrer et dont on ne sait rien. La présence des caméras, la sonnette d'alarme, sur laquelle on vous enjoint d'appuyer en cas de problème avec les détenus, participent à la prise de conscience de la réalité carcérale. Installée dans cette pièce d'un confort plus qu'approximatif, il reste à attendre l'arrivée des détenus dont on ignore bien évidemment les délits ou crimes pour lesquels ils ont été incarcérés, les peines auxquelles ils ont (ou pas) été condamnés. Ce qui bien entendu ne facilite pas la gestion du stress. Faire de la médiation scientifique en milieu carcéral est une expérience dont on peut ressortir, au moins les premières fois, très éprouvé émotionnellement.

Dans un autre cas de figure, sans doute plus léger, le lieu où se déroule la médiation scientifique peut engendrer des situations particulièrement cocasses pour le médiateur. Ce fut, par exemple, mon cas lorsque je suis intervenue pour la première fois auprès d'adhérents à une association de culte musulman et que j'ai subitement pris conscience que j'allais devoir irrémédiablement intervenir, conformément aux us et coutumes, devant mon public en chaussettes. J'ai été tout aussi désopilée lorsque j'ai vu, pour la première fois, mon public se lever et quitter les lieux où nous étions installés pour aller prier en plein milieu de mon intervention au moment où l'*Adhan* (appel à la prière) retentissait soudainement dans un haut-parleur accroché au mur, non sans me faire sursauter. Ces aléas font incontestablement de la médiation scientifique un exercice complexe parfois déroutant et déstabilisant pour le médiateur qui ne maîtrise pas complètement ni son déroulement et encore moins les réactions possibles du public et son rapport au savoir scientifique en général et à la psychologie en particulier.

4.3. La question de la légitimité du médiateur et du rapport du public à la psychologie

L'une des difficultés à laquelle j'ai été souvent confrontée consiste à savoir « comment me mettre en scène ». En effet, face à certains publics, on est bien loin d'être sur un piédestal comme on peut l'être avec ses étudiants. On perd cette légitimité liée à son statut. Il faut d'emblée adapter son attitude et sa posture. L'humilité est indispensable pour que le public n'est pas l'impression d'être considéré avec condescendance. Ainsi, avant toute démarche de médiation, il est impératif de réfléchir à qui composera son public et quelles peuvent être ses préoccupations et sa motivation à être là afin d'adapter son niveau de langage ainsi que le contenu de l'échange. On ne s'adresse évidemment pas de la même manière à ses pairs, à des

étudiants, à des mères primo-arrivantes ou à des habitants de quartier souvent caractérisés par des niveaux très hétéroclites. Toutefois, il faut trouver des mots simples mais néanmoins justes pour s'adresser au public et lui parler de phénomènes psychologiques souvent complexes ou de concepts parfois abstraits. Par ailleurs, au sein d'un même public, tous n'ont pas le même rapport au savoir scientifique et à la psychologie. Si le plus souvent, j'ai rencontré un public fasciné par celle-ci, j'ai aussi été confrontée au doute, à la méfiance, au dogmatisme religieux. Nombre de fois, j'ai dû faire face aux croyances populaires, à des façons de penser très éloignées de l'objectivité du raisonnement scientifique, aux intuitions, aux thèses complotistes qui sont autant de sources de défiance à l'égard de la psychologie. Il m'est aussi arrivé plus d'une fois d'être remise en question, que mes propos soient contestés, d'être confrontée à des provocateurs (tels des hommes incarcérés qui vous précisent qu'ils sont là pour avoir exercés des actes de cruauté et de barbarie à l'encontre de leur épouse), d'être déroutée par une question inattendue, déstabilisée par une remarque et même d'être prise à partie. La tentation de vouloir convaincre à tout prix ou de corriger les erreurs est parfois grande. Mais le but n'est évidemment pas de convaincre mais de sensibiliser à certains mécanismes ou processus psychosociaux. Ainsi, il faut écouter attentivement, montrer du respect, essayer de permettre aux gens de clarifier leurs points de vue, de mieux comprendre le monde dans lequel ils vivent, de mieux comprendre les réactions humaines à l'aide de connaissances scientifiques, de replacer la psychologie au cœur des problématiques de la vie quotidienne ou d'actualités sociétales Ce travail nécessite à la fois de la minutie, beaucoup de patience mais aussi une capacité à susciter l'intérêt du public. Capacité à la fois utile mais aussi transférable à mon activité d'enseignement.

5. LA PRATIQUE DE LA MEDIATION SCIENTIFIQUE FACILITE L'ENSEIGNEMENT ET LA RECHERCHE

5.1. La pratique de la médiation scientifique facilite l'enseignement

Plus haut, j'ai affirmé que faire de la médiation scientifique est un exercice qui diffère de l'enseignement. En réalité, j'ai le sentiment que la pratique de la médiation m'a grandement permis d'améliorer et d'enrichir mes enseignements. Comme le dit si bien Michaut (2014), si être enseignant constitue un avantage pour être médiateur scientifique, à condition de se débarrasser de son attitude professorale parfois condescendante, c'est surtout le professeur qui doit s'inspirer du médiateur. En effet, quand on développe la capacité à clarifier sa pensée et ses propos et qu'on apprend à passionner un public « profane » qui vient à une conférence, on

sait généralement comment intéresser une salle de TD ou un amphi. Tous les « conférenciers » savent à quel point il est difficile de maintenir pendant deux heures d'affilée l'attention des étudiants dont les capacités de concentration sont souvent limitées. Néanmoins, cela n'est pas impossible à condition de relancer régulièrement cette attention par le biais d'anecdotes parfois amusantes, parfois émouvantes, parfois troublantes mais toujours éclairantes et passionnantes qui intéressent, émeuvent, étonnent ou intriguent les étudiants et suscitent leur esprit d'analyse et leur capacité de réflexion. Ces anecdotes pleines d'authenticité et toujours scrupuleusement « anonymées », que je raconte si souvent en cours et dont mes étudiants raffolent, sont issues de réactions, d'échanges, de témoignages, d'expériences, d'histoire de vie qui ont été courageusement et généreusement partagées par des personnes ayant participé à l'une ou l'autre de mes interventions. J'ai constaté à quel point elles permettent de rendre les étudiants plus attentifs aux contenus scientifiques de mes cours et même de détacher, quelques instants, le regard des plus accros à l'écran de leur ordinateur portable ne serait-ce que pendant quelques minutes de mon cours magistral.

5.2. La pratique de la médiation scientifique facilite la recherche

Je viens de démontrer comment la pratique de la médiation scientifique a facilité mon activité d'enseignement. Beck (2017), lui, va plus loin en mettant en évidence combien elle peut également servir dans la recherche. Il affirme, en effet, qu'apprendre « *à mieux communiquer vers le grand public aide les scientifiques à mieux communiquer entre eux* », ce qui s'avère indispensable dans un contexte scientifique à la fois multiculturel, international et transdisciplinaire et dans lequel un grand nombre de problématiques sociétales qui gravitent autour des sciences nécessite le regard et l'analyse croisés de spécialistes de différents horizons. Et, les échanges entre chercheurs nécessitent le même recul et la même attention que vers un public profane car les techniques et les astuces qui facilitent le partage des recherches aux non-scientifiques sont semblables à celles qui permettent aux chercheurs de disciplines différentes de communiquer entre eux (Beck, 2017). Michaut, dans son ouvrage intitulé « *Vulgarisation scientifique : Mode d'emploi* » (2014), affirme que « *le temps où les labos disposaient de l'argent nécessaire pour financer la recherche, rémunérer les post-doctorants ou partir en congrès est bel et bien terminé* » et que dorénavant le chercheur doit convaincre que ses « *recherches valent la peine d'être financées* ». Or, « *même au sein des organismes financeurs comme l'Agence Nationale de Recherche (ANR), une commission n'est pas composée uniquement de spécialistes du sujet* ». Il faut donc vulgariser « *a minima* ». Selon lui, la pratique

de la vulgarisation aide à clarifier ses connaissances et à rédiger plus facilement les rapports annuels et les demandes de financements.

En ce qui me concerne, je suis convaincue que cette activité de médiation scientifique permet, à partir des observations que l'on tire de ces rencontres, de ces échanges, de conceptualiser et de contextualiser de nouvelles problématiques de recherche et/ou d'intervention sociale et d'énoncer les hypothèses qui en découlent. Enfin, selon Beck (2017), l'activité de médiation scientifique, quel que soit l'outil que l'on choisit, apporte un esprit de synthèse et un recul au chercheur qu'il réinvestit de manière parfois inconsciente dans ses propres recherches. Mais ce n'est probablement pas, là, la seule compétence qu'elle permet de développer.

6. MEDIATION SCIENTIFIQUE ET ACQUISITION DE COMPETENCES

Ce chapitre est également, pour moi, l'occasion de réfléchir à la diversité des activités et des tâches réalisées ainsi qu'aux compétences mises en jeu dans le cadre de la médiation scientifique. Pour pouvoir mener à bien cette réflexion, je me suis très largement appuyée sur le référentiel de compétences du métier de médiateur scientifique[86] élaboré par l'École de la Médiation qui est un projet pluri partenarial coordonné par Universcience[87]. Cette école de la médiation a pour vocation de développer une offre de formation continue à destination des professionnels de la médiation culturelle et scientifique en France, de réaliser une veille sur les pratiques du métier et de le valoriser. C'est dans ce cadre qu'un travail collectif a été mené par une quinzaine d'experts et de professionnels de la médiation scientifique et culturelle issus de structures aussi diverses que des centres de sciences, d'associations de l'éducation populaire et de l'éducation à l'environnement, d'Universités, de Musées afin de définir des compétences « socles » mises en jeu par les médiateurs scientifiques quel que soit le lieu d'exercice de leur activité. Ce travail collectif a débouché sur l'identification de quatre grands champs de compétences du métier de médiateur. Ces champs de compétences considérés comme faisant partie intrinsèque du métier sont : « Concevoir des médiations », « Gérer des projets de médiation » « Animer des médiations », « Enrichir ses connaissances et ses pratiques ». C'est

[86] https://www.estim-mediation.fr/v2/wp-content/uploads/2016/03/Carto-Competencesnu.pdf

[87] Universcience, qui regroupe le Palais de la découverte et la Cité des sciences et de l'industrie, a pour ambition de faire connaître et aimer les sciences d'aujourd'hui ainsi que de promouvoir la culture scientifique et technique. Cet établissement public à caractère industriel et commercial (EPIC) est placé sous la double tutelle du ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation et du ministère de la Culture. Sa principale mission consiste à accompagner « *chaque citoyen, quel que soit son âge et son niveau de connaissances, dans sa compréhension du monde, par un décryptage des grands principes scientifiques comme des avancées technologiques* »

à partir de ces quatre champs de compétences que j'ai engagé un travail à la fois de réflexion mais aussi d'auto-évaluation des compétences acquises grâce à ma pratique de la médiation culturelle. Les tableaux ci-dessous (26, 27, 28, 29) rendent compte tant des compétences que de la diversité des activités et des tâches que je réalise régulièrement dans le cadre de cette mission et que je pense dorénavant maîtriser.

Tableau 26 : Compétences acquises liées à la conception de médiations

PRENDRE EN COMPTE LES SPECIFICITE DES PUBLICS	Identifier les attentes des publics Identifier les représentations des publics Prendre en compte la diversité des publics
DEFINIR LES OBJECTIFS DE LA MEDIATION	Définir des objectifs clairs et précis Définir les moyens adaptés Définir des critères et des indicateurs d'évaluation cohérents et pertinents
DEVELOPPER DES CONTENUS SCIENTIFIQUES	Définir l'angle pour traiter d'un sujet Sélectionner les concepts et les théories scientifiques
CREER DES MEDIATIONS PARTICIPATIVES	Proposer des formes participatives
ELABORER UN DEROULE PEDAGOGIQUE	Choisir des méthodes pédagogiques adaptées
CONSTRUIRE DES OUTILS ET DES SUPPORTS	Concevoir des outils et de supports pédagogiques Rédiger des documents pédagogiques pour les professionnels Rédiger des documents pédagogiques pour les publics

Tableau 27 : Compétences acquises liées à la gestion de projets de médiation

DEFINIR UN PROJET EN LIEN AVEC DES PROFESSIONNELS DE TERRAIN	Comprendre le contexte d'intervention (politique, social, culturel…) Identifier les partenaires et les personnes ressources Identifier les contraintes (caractéristiques du public, lieu, temps…) Définir des objectifs clairs Définir des moyens (financiers, humains et logistique) Planifier le déroulement du projet (planning.)
COORDONNER LES ACTEURS DU PROJET	Animer les relations avec les personnes-ressources (porteurs de projet, usagers, habitants, associations locales, bénévoles, professionnels…)
COMMUNIQUER AUTOUR D'UN PROJET	Rédiger un projet de médiation Animer des réunions de projet Informer sur les avancées du projet Concevoir de documents de valorisation du projet

Tableau 28 : Compétences acquises liées à l'animation de médiations

ADAPTER SES CONTENUS AUX DIFFERENTS PUBLICS	Recueillir les attentes du public en début d'animation Prendre en compte les représentations du public Evaluer les acquis du public Adapter son discours au public (sur le plan culturel, cognitif…)
UTILISER LES TECHNIQUES DE COMMUNICATION	Modifier sa voix en fonction du contexte (lieux, micro, effectif…)
FAVORISER L'ECHANGE ET LA CO-CONSTRUCTION	Créer une cohésion de groupe S'appuyer sur les savoirs du public Utiliser des techniques de questionnement Utiliser des techniques d'écoute et de reformulation Modérer les échanges Rendre les publics acteurs
ADAPTER SA MEDIATION A DIFFERENTS CONTEXTE	S'adapter aux nouvelles conditions d'un lieu S'adapter à un effectif imprévu
ACCOMPAGNER LES PUBLICS	Accueillir les publics (se présenter, présenter sa fonction, présenter la séance ...) Sécuriser les publics : Instaurer un climat de confiance Appliquer les consignes d'hygiène et de sécurité Respecter la réglementation de l'établissement Gérer des groupes spécifiques Gérer des comportements inattendus des publics Gérer des situations conflictuelles

Tableau 29 : Compétences acquises liées à la pratique de la médiation

ENRICHIR SES CONNAISSANCES SCIENTIFIQUES ET TECHNIQUES	Maitriser le vocabulaire spécifique à un domaine Acquérir de nouvelles connaissances sur un ou plusieurs champs disciplinaire Repérer des problématiques émergentes
ENRICHIR SES CONNAISSANCES SUR UN PUBLIC	Connaitre la psychosociologie des publics Connaitre les spécificités de certains publics Connaitre les représentations de la psychologie chez les publics
ORGANISER SA VEILLE D'INFORMATIONS SCIENTIFIQUES	Chercher de nouvelles sources d'information Utiliser des outils de recherche d'information Vérifier et valider les sources d'information Traiter les informations (trier, analyser, hiérarchiser, synthétiser…)
FAIRE EVOLUER LES PRATIQUES DE MEDIATION	Auto-évaluer sa pratique Faire évoluer sa pratique au fur et à mesure des expériences Questionner ses pratiques sur le plan éthique

Outre ces activités, tâches et compétences que je pense maîtriser, la pratique de la médiation scientifique a, également, été, pour moi, l'occasion de développer ou de renforcer des qualités humaines (le respect de l'autre, l'écoute, l'humilité ...) et des compétences génériques et transversales dans différents domaines qu'il s'agisse du domaine personnel (confiance en soi, maîtrise de soi, gestion du stress…), du domaine relationnel, du domaine décisionnel ou encore du domaine informationnel.

7. LA MEDIATION SCIENTIFIQUE : UNE APPROCHE SOCIOCONSTRUCTIVISTE

Si, dans la médiation scientifique, le médiateur développe indéniablement des compétences, les participants, quant à eux, construisent, en interagissant avec autrui et l'environnement, des connaissances en les assimilant à celles qu'ils ont déjà (Strommen & Lincoln, 1992). Dans cette perspective, j'ai tendance à considérer que la médiation scientifique s'inscrit dans une approche socioconstructiviste que ce soit dans ses dimensions épistémologique, psychologique et pédagogique (Jonnaert & Vander Borght, 1999 ; Hodson 1998 ; Larochelle, Bednarz & Garrison 1998 ; Fourez, 1994 ; Reiss, 1993 ; Tobin, 1993 ; Glaserfeld, 1985 ; Giordan, 1983, 1989). Par socio-constructivisme, j'entends la variante sociale du constructivisme qui est une philosophie d'apprentissage qui, rappelons-le, considère que l'apprenant construit son savoir et ses compétences lui-même en fonction de ses expériences et des savoirs déjà acquis (Class & Schneider, 2004).

Dans le cadre de la médiation scientifique, le « facteur social » permet, en effet, aux participants de modifier les schémas mentaux déjà construits et d'en construire de nouveau (Vygotsky, 1978 ; Doise, 1981 ; Perret-Clermont, 2000). Comme le met en évidence le schéma ci-dessous, en plus de ce processus de construction individuelle, l'interaction avec des pairs et le médiateur scientifique permet par l'argumentation et la verbalisation, dans un contexte de collaboration et de coopération, de prendre conscience de ses propres schémas mentaux, d'en évaluer les limites et de les remettre en question. Ainsi, cette construction de savoirs dépend davantage d'une activité réflexive et cognitive du participant plutôt que des actions du médiateur. Comme le met en évidence mon schéma de la médiation scientifique, le participant est à considérer comme un élément central et actif de la médiation plutôt que comme un récepteur plus ou moins passif (Strommen & Lincoln, 1992).

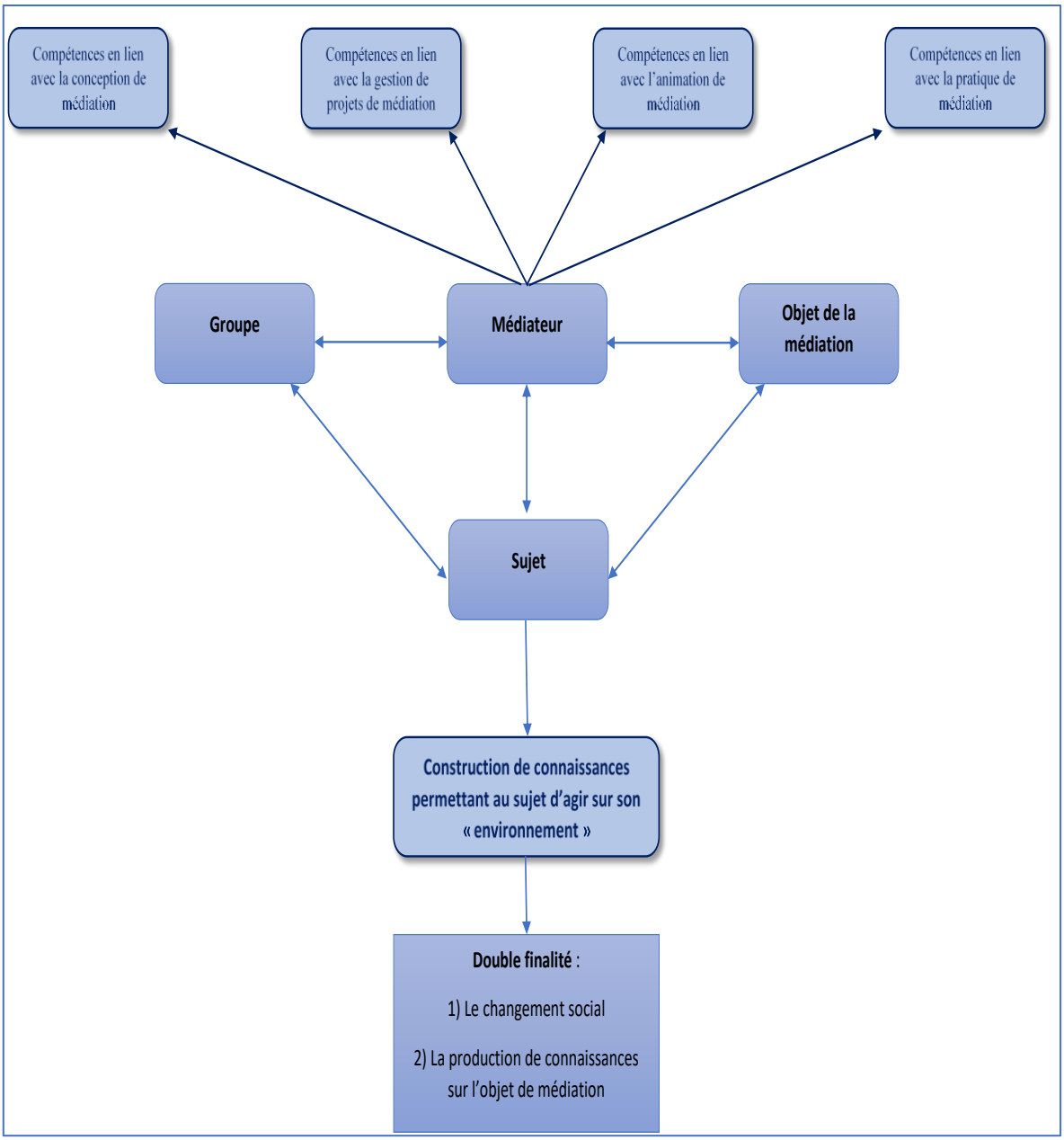

Figure 8 : Médiation scientifique et approche socioconstructiviste

Ce schéma a, également, pour intérêt de mettre en exergue que c'est bien dans l'interaction d'un sujet avec un objet de savoir et grâce à la médiation d'autrui que la connaissance peut se construire. Le médiateur dans cette optique socio-constructiviste est incarné par l'Autre, qu'il s'agisse tant de « l'expert » que d'un pair.

Relativement à l'approche de Mujawamariya & Guilbert (2002), j'aurais tendance à dire, avec l'expérience et le recul, que la médiation scientifique se caractérise par sa méthodologie à la fois participative, collaborative et interactive permettant la mise en œuvre d'un processus réflexif et cognitif chez les participants. Processus qui, lui, concoure, chez les participants, à la construction de connaissances sur le milieu dans lequel ils vivent, et sur eux-mêmes afin qu'ils

soient capables d'en développer une meilleure compréhension, d'instruire un changement et/ ou d'améliorer une situation initiale en élaborant, éventuellement, des solutions originales à leurs problématiques quotidiennes. En cela, la médiation scientifique s'apparente, en partie, à la Recherche-Action dont l'un des objectifs est justement d'élargir la conscience collective en vue de rendre possible le changement social (Ley, 1979) et d'améliorer la qualité de l'information et le jugement critique (Auclair, 1980).

8. MEDIATION SCIENTIFIQUE ET RECHERCHE-ACTION : QUELLES SIMILARITES ?

Outre cette approche participative et collaborative centrée sur une perspective socioconstructiviste, il me semble que la médiation scientifique entretient d'autres similarités avec la Recherche-Action. Une telle allégation mériterait, évidemment, de définir précisément ce qu'est la Recherche-Action. Mais cette tâche s'avère d'autant plus ardue et délicate qu'il existe, non seulement, de nombreuses écoles de pensée qui impliquent de vastes différences d'opinion sur ce qui constitue véritablement la Recherche-Action mais aussi une abondante littérature qui traite de ce mode de recherche appliquée et qui met en évidence la multiplicité des termes utilisés mais aussi et surtout des concepts sous-tendus (Catroux, 2002). Ainsi, je m'en tiendrai essentiellement à définir les principales caractéristiques qu'elle semble partager avec la médiation scientifique notamment en termes d'objectifs, de dimensions, d'approches spécifiques et de structuration.

8.1. Des objectifs et des dimensions en commun

L'ensemble des méthodes de la Recherche-Action revendique un double objectif : celui de transformer la réalité en engendrant un changement dans le système social tout en produisant des connaissances qui portent à la fois sur ce système mais aussi sur les transformations induites (Allard-Poesi & Perret, 2003 ; Hugon & Seibel, 1998). En cela, la Recherche-Action se distingue des recherches plus conventionnelles en posant le changement de l'objet investi comme un objectif à part entière de la recherche (Allard-Poesi & Perret, 2003). Selon Lewin (1946), pour accéder à la connaissance d'un système social, il est indispensable d'induire un changement. Ce changement implique nécessairement de faire varier certaines dimensions constitutives de ce système de même que les relations qu'elles entretiennent. Ainsi, dans ce type de recherche, le chercheur intervient délibérément sur la réalité étudiée se démarquant, du même coup, de la posture neutre que doit habituellement adopter le chercheur-observateur dans

des démarches scientifiques plus traditionnelles (Allard-Poesi & Perret, 2003). Dans cette perspective, les connaissances élaborées doivent permettre d'intervenir sur des problèmes concrets en vue de les résoudre (Lewin, 1946).

De ce point de vue, le « *changement* », « *l'élaboration de connaissances* » et « *l'intervention sur un problème concret* » constituent les trois principales dimensions de la Recherche-Action. Et, bien qu'elles revêtent des significations et des postulats épistémologiques différenciés, notre schéma démontre que ces trois principales dimensions de la Recherche-Action sont également au cœur de la médiation scientifique.

8.2. Une approche coopérative similaire

Mon approche de la médiation scientifique peut s'apparenter à au moins trois modèles spécifiques de la Recherche-Action qui ancrent leur posture sur des questions méthodologiques ou épistémologiques particulières : l'approche coopérative. Il s'agit de l'enquête coopérative (Heron, 1971 ; 1996 ; Reason et Heron, 1986), de l'enquête « humaine » (Reason, 1994b) et de la recherche-action pragmatiste (Greenwood & Levin, 1998). Le tableau ci-dessous (Tableau 30) permet de visualiser les principaux points communs qui existent entre ces modèles et ma conception de la médiation scientifique :

Tableau 30 : Points communs entre différents modèles de la Recherche-Action et la médiation scientifique

MODELES DE RECHERCHE-ACTION	POINTS COMMUNS AVEC LA MEDIATION SCIENTIFIQUE
L'enquête coopérative ***« Cooperative Inquiry »*** (Heron, 1971 ; 1996 ; Reason et Heron, 1986)	Les sujets sont considérés comme des acteurs de leurs actions, décisions et intentions
L'enquête « humaine » ***« Human Inquiry »*** (Reason, 1994b)	La méthode d'élaboration des connaissances est participative
La recherche-action pragmatiste ***« Pragmatist Action-Research »*** (Greenwood & Levin, 1998)	La production de connaissances doit être utile aux sujets et leur permettre d'accroître leur contrôle sur les situations qu'ils vivent

Ma conception de la médiation scientifique et ces différents modèles se rejoignent, tout d'abord, dans le fait de concevoir la construction de connaissances comme étant le résultat d'un processus d'apprentissage mutuel entre les participants et entre les participants et le « chercheur *versus* le médiateur ». Autrement dit, cette construction s'élabore dans la participation et les interactions qu'entretiennent les différents participants de la médiation scientifique. Par

ailleurs, « *l'élaboration de ces connaissances ne peuvent ni ne doivent se fondre dans une seule et même réalité* » (Allard-Poesi & Perret, 2003). En effet, le « chercheur *versus* le médiateur » et les participants disposent nécessairement de visions différentes du problème à résoudre (Reason, 1994a). Ainsi, un consensus sur une décision ou sur une action à entreprendre est rarement trouvé et n'est pas nécessairement souhaitable puisque c'est souvent dans la diversité des expériences et des attitudes des participants, et dans les conflits potentiels qu'elle engendre, que peuvent être élaborées des solutions et des significations qui répondent de manière adaptée aux besoins de chacun (Allard-Poesi & Perret, 2003).

Ainsi, que ce soit dans la Recherche-Action ou dans la médiation scientifique, nous pouvons parler d'un apprentissage co-généré. L'objectif étant moins de *« trouver une vérité objective* » que « *de faire en sorte que la conversation se poursuive* » (Rorty, 1980) et « *d'ouvrir les logiques de discussion, créer des espaces de réflexion collective dans lesquelles de nouvelles descriptions et analyses des situations importantes puissent être développées, et ainsi, servir à fonder de nouvelles actions* » (Greenwood & Levin, 1998).

Dans ce processus, l'écart possible entre les connaissances scientifiques du « chercheur *versus* du médiateur » et celles des participants est essentielle : « *les connaissances et expériences des participants locaux doivent venir compléter les compétences méthodologiques et théoriques du chercheur, le maintien et la reconnaissance de leurs différents points de vue et apports étant susceptibles d'engendrer de nouvelles significations et apprentissages* » (Allard-Poesi & Perret, 2003). Le « chercheur *versus* le médiateur » a donc tout intérêt à concevoir et promouvoir des dispositifs de recherche / médiation scientifique qui permettent le dialogue, la confrontation et l'articulation de ces différentes significations (Greenwood & Levin, 1998 ; Reason, 1994b).

Dans les deux cas de figure (Recherche-Action / médiation scientifique), l'objectif est certes de produire des solutions qui « marchent » (Reason, 1994b ; Greenwood & Levin, 1998), mais aussi et surtout qui « *permettent aux participants-acteurs de « faire sens » de ces solutions* » (Allard-Poesi & Perret, 2003). « Résoudre le problème », et permettre « la création de connaissances nouvelles » pour le « chercheur *versus* le médiateur » et les participants constituent donc bien des finalités communes. Enfin, la recherche-action tout comme la médiation scientifique doit permettre d'enclencher de nouveaux cycles d'actions et de réflexions qui doivent pouvoir se poursuivre dans le temps (Allard-Poesi & Perret, 2003).

Cette ultime préconisation est en adéquation avec le modèle proposé par Lewin (1946). Ce dernier décrit, en effet, les différentes phases de la Recherche-Action comme une spirale de

cercles de recherche progressant chacun d'une description de l'existant vers un plan d'action (Lewin, 1946 ; Catroux, 2002). Le plan d'action est ensuite suivi d'une phase d'intervention qui est mesurée et contrôlée. L'évaluation des effets du plan sur l'action mène, à son tour, à un nouveau plan d'action et le cycle recommence (Catroux, 2002).

8.3. Un schéma cyclique semblable

Il me semble que la médiation scientifique et la Recherche-Action partagent, toutes deux, cette structure cyclique. Chacune débute, en effet, par une observation de ce qu'il se passe sur le terrain. La réflexion qui s'en suit permet de déterminer un plan d'action. Ce plan est mis en œuvre, ses effets sont analysés, de nouveaux besoins peuvent éventuellement être identifiés ou « émergés » et, de ce fait, un nouveau cycle peut être envisagé. Le protocole de Recherche-Action établi par Susman (1983) montre bien la nature à la fois cyclique et récurrente de la Recherche-Action ainsi que les phases principales de diagnostic, de planification, d'action, d'évaluation et d'identification de nouveaux besoins avant une révision du plan. Dans un premier temps, un problème est identifié et des données sont rassemblées afin d'établir un diagnostic détaillé (Phase 1 : Diagnosing « *Identifying ordefining a problem* »). Des hypothèses concernant plusieurs solutions possibles sont ensuite établies desquelles découle un plan d'action (Phase 2 : Action Planning « *Considering alternative courses of action* »).Ce dernier est ensuite mis en œuvre (Phase 3 : Taking action « *Selecting a course of action* »). Ensuite, des données relatives aux résultats de l'intervention sont collectées puis analysées (Phase 4 : Evaluating « *Studying the consequences of an action* »). Les conclusions sont interprétées, le problème est réévalué et un nouveau cycle peut commencer (Phase 5 : Specifying learning « Identifying general findings »). Des cycles successifs peuvent ainsi être répétés « *jusqu'à ce que le problème soit résolu, que les différents partenaires soient satisfaits ou encore que la situation posant problème ne puisse plus faire l'objet d'une amélioration* » (Catroux, 2002).

Quant à la figure suivante, elle permet, selon moi, d'identifier précisément les phases spécifiques à un protocole de médiation scientifique tout en mettant en exergue la dynamique cyclique qu'elle partage avec la Recherche-Action.

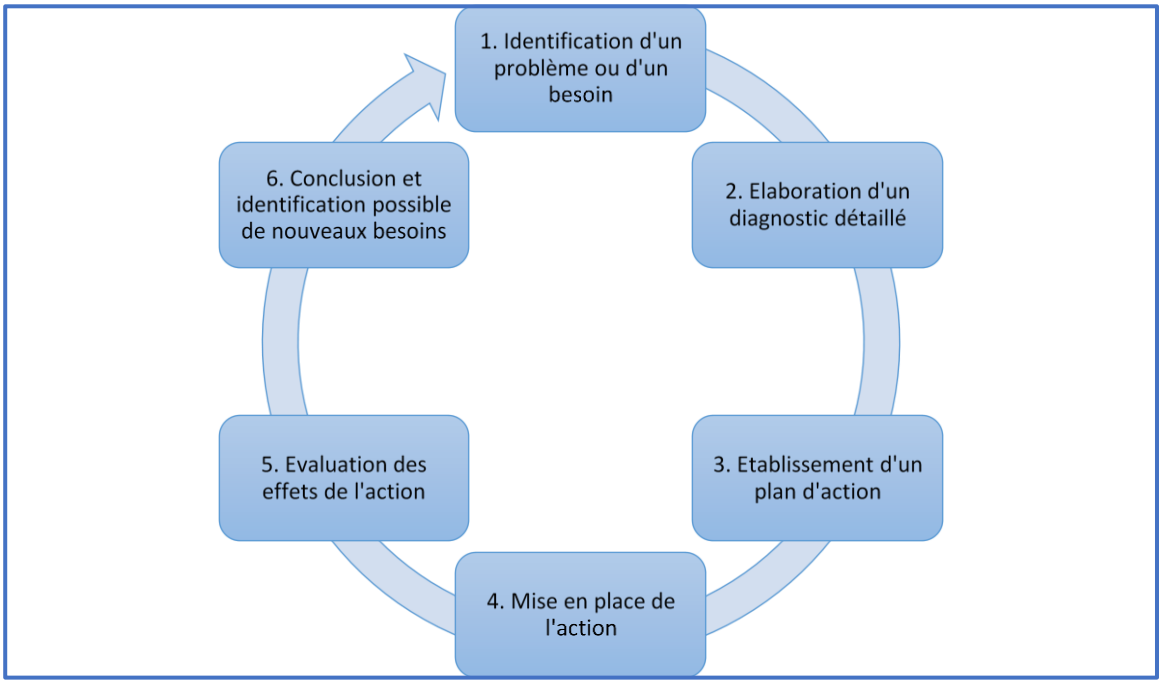

Figure 9 : Structure cyclique de la médiation scientifique

Les différentes phases de la médiation scientifique sont donc :

1. Un problème ou un besoin est identifié, parfois de manière fortuite, par un acteur professionnel, associatif ou institutionnel
2. Après réflexion, un diagnostic précis est élaboré, une problématique d'intervention et des hypothèses d'action sont définies ainsi que l'objet possible de médiation
3. L'organisation et la planification de l'action nécessitent discussion et négociation afin d'explorer diverses possibilités ainsi que leurs contraintes respectives avec le médiateur sollicité
4. Une fois le plan établi et validé par les différentes parties impliquées, la médiation scientifique proprement dite peut commencer en sachant qu'en dépit de toutes les précautions que l'on a pu prendre au début du processus, des modifications du plan peuvent s'opérer au fur et à mesure de la médiation
5. Une réflexion est, ensuite, menée entre les différents acteurs de la médiation pour évaluer ses retombées et envisager, en fonction des résultats obtenus, d'autres interventions
6. Cette réflexion conjointe peut conduire à l'élaboration de nouvelles pistes d'actions et à la planification d'un nouveau cycle de médiation.

9. LE PROBLEME DE L'EVALUATION DES EFFETS DE L'ACTION DE MEDIATION

Ce schéma met en exergue qu'avant la fin de chaque cycle de médiation scientifique se pose inexorablement la question de son évaluation. L'exigence d'une évaluation dans le champ de la médiation scientifique est parfaitement légitime et relève de motifs auxquels, généralement, tout scientifique adhère. Elle représente même une véritable gageure pour le médiateur. En effet, elle ne peut pas complètement être exempte d'évaluation surtout si on considère sa quête de reconnaissance par la communauté scientifique. Mais comment évaluer la médiation scientifique ? L'une des premières questions à examiner concerne ce qu'il s'agit d'évaluer et à partir de quelles catégories d'indicateurs. Comme nous l'avons vu plus haut, la médiation scientifique favorise d'emblée l'utilisation naturelle du langage par son caractère participatif. D'ailleurs, la communication et les interactions entre les différents partenaires sont très largement encouragées et valorisées. Elle se caractérise également par son caractère empirique dans la mesure où elle se veut une réponse à une situation particulière dans un contexte singulier. Ces différents constats tendent à favoriser des données plus qualitatives que quantitatives. Mais, la complexité de cette évaluation est directement liée à la difficulté d'élaborer un protocole susceptible d'évaluer de manière valide et fiable l'impact des actions de médiation scientifique. En effet, dans le cadre d'une action de médiation scientifique, ce que l'on cherche à évaluer relève essentiellement de l'action c'est-à-dire des conséquences, des incidences de l'intervention. Mais il est indubitable que l'action se distingue de l'expérimentation (Dejours, 1995). De ce fait, les critères de l'évaluation d'une action de médiation scientifique différent nécessairement de ceux qui sont admis dans la vérification d'un protocole expérimental reproductible (Dejour,1995). Souvent, à défaut d'évaluation *stricto sensu*, celle-ci relève essentiellement d'une rationalité « instrumentale » ou « stratégique » qui correspond le plus souvent à l'évaluation des objectifs tels que définis au préalable par le commanditaire de l'action de médiation au cours de l'établissement du plan d'action. Mais se restreindre à ce type d'évaluation serait « *accorder un privilège injustifiable à la dimension instrumentale ou stratégique de l'action au détriment des dimensions à la fois sociale et subjective* » (Dejours, 1995). Ainsi, cette dimension instrumentale est généralement associée à la mesure de la satisfaction des différents acteurs impliqués dans le dispositif. Ce qui, malheureusement n'est pas exempt de subjectivité et de biais dans la mesure où le médiateur est impliqué personnellement en tant qu'acteur dans le dispositif. De plus, il existe une multiplicité de variables incontrôlées et difficilement contrôlables mais néanmoins susceptibles d'agir et qui sont autant de facteurs limitatifs à cette évaluation tels que ceux liés à la question

de l'intersubjectivité inévitable dans toutes actions de médiation dans le champ social. Elle pose également la question de l'authenticité et la véracité de la parole proférée dans la discussion qui suit la médiation en raison de ce que Dejours (1995) désigne sous le nom de « *distorsions de la communication* » « *voire de pathologie de la communication* ». Selon lui, « *la rationalité communicationnelle est un idéal* » (Dejours, 1995). Même dans le cas où les conditions de cette évaluation seraient jugées convenables, elle reste « *suspecte de non-représentativité* » car une difficulté persiste, qui grève encore la qualité de celle-ci (Dejours, 1995). Cette difficulté tient au fait que les sujets participant à l'action de médiation scientifique ainsi qu'à son évaluation sont en général « *représentatifs que d'un petit nombre de sujets, alors que les incidences de l'intervention vont généralement bien au-delà de ce petit nombre de sujets* » (Dejours, 1995). Par ailleurs, il ne faut pas non plus occulter le fait que les incidences d'une action de médiation scientifique sont souvent trop « *différées, indirectes ou médiatisées pour qu'on soit mesure de les mesurer immédiatement* » (Dejours, 1995). En effet, les effets de cette action de médiation peuvent se poursuivre, se prolonger dans le temps et dans l'espace (Dejours, 1995). Ces effets secondaires de l'action de médiation sont rarement prévus dans les protocoles conventionnels d'évaluation (Dejours, 1995). Toutes ces difficultés théoriques et pratiques rendent précaires et partiels les efforts d'évaluation de la médiation scientifique.

Pour toutes ces raisons, il est souvent tentant, d'envisager des mesures de type quantitatif telles que le taux de fréquentation. Mais, il s'avère que la pertinence de l'intervention ne peut pas se réduire au nombre d'auditeurs présents. En outre, ce type de critère quantitatif représente un risque de dérive qui pourrait mener à une sorte « d'industrialisation » de la médiation scientifique. Une pression du chiffre pourrait conduire à dévier vers une communication à outrance, à chercher à faire venir du monde à tout prix en employant des moyens pour « vendre de la science ». Réduire les actions de médiation à des chiffres de fréquentation est donc un danger potentiel dont il faut avoir conscience.

Les problèmes posés par l'évaluation de la médiation scientifique sont méthodologiquement de même nature que ceux qui sont posés par toute investigation, intervention ou action dans tout domaine où l'investigation ne peut être assimilée à l'observation dans les sciences expérimentales (Dejours, 1995). Sans adopter une position définitivement sceptique quant à l'évaluation de la médiation scientifique, il me semble que tout médiateur intéressé par cette question doit, d'emblée, adopter une position à la fois circonspecte, nuancée et modeste quant aux possibilités qui s'offrent à lui, tout du moins dans l'état actuel de nos connaissances.

10. UNE EVALUATION COMPLIQUEE MAIS NEANMOINS POSSIBLE

Si souvent, l'évaluation de mes actions de médiation scientifique s'est, en effet, réduite à la validation des objectifs opérationnels de l'action, à la prise en compte du nombre de participants combinée à leur degré de satisfaction, j'ai conscience qu'à l'avenir il me faudra envisager l'élaboration de protocoles d'évaluation plus rigoureux et plus exhaustif si je souhaite étudier véritablement leurs effets. La tentation d'emprunter et d'adapter les modèles d'évaluation en formation est grande tant ce concept de « *formation peut prendre des formes variées et adaptées à chaque demande, besoin ou contexte* » (Gilibert & Gillet, 2010). D'ailleurs, la médiation scientifique partage les différentes étapes successives que suit théoriquement une activité de formation à savoir l'évaluation des besoins, la définition d'objectifs, la préparation de la formation, l'activité de formation et l'évaluation de ses effets. (Huteau, 2003 ; Arnold, 2005 ; Spector, 2006).

Ainsi, le modèle de Kirkpatrick (1959) pourrait constituer une première approche pertinente dans l'évaluation de la médiation scientifique. L'avantage du modèle de Kirkpatrick est qu'il peut aisément s'appliquer à l'évaluation de formations quelles qu'elles soient (Gilibert & Gillet, 2010) en proposant une démarche rationnelle et suffisamment large pour correspondre aux besoins de tous les professionnels de la formation (Bates, 2004). C'est vraisemblablement cette caractéristique qui en fait le modèle le plus utilisé par les professionnels de la formation mais aussi par les chercheurs travaillant sur l'évaluation des actions de formation (Santos & Stuart, 2003 ; Gilibert & Gillet, 2010). Comme le rappellent Gilibert et Gillet (2010), il a également pour avantage d'évaluer plusieurs objectifs de la formation permettant ainsi d'appréhender la complexité de l'action de formation (Bates, 2004).

Globalement, ce modèle comprend quatre niveaux d'impacts. Les trois premiers niveaux sont « internes » au stagiaire. Il s'agit de la satisfaction du stagiaire (ce que le stagiaire a apprécié), des connaissances acquises (ce qu'il sait et a appris) et des changements induits (ce qui a changé dans son comportement) alors que le quatrième niveau est externe au stagiaire. Il concerne ce que la formation a apporté à l'organisation.

Plus précisément, Gilibert et Gillet (2010) spécifient que le premier niveau, appelé « réaction », s'intéresse à la satisfaction des participants suite à la formation. Cette satisfaction mesurée sous forme de questionnaires interroge des aspects tels que les objectifs, le contenu, les méthodes pédagogiques, le style d'enseignement, le matériel mis à disposition....

Le deuxième niveau mesure « l'apprentissage » des participants en termes de connaissances, compétences et attitudes acquises lors de la formation. Cette mesure peut s'effectuer soit par le biais de questionnaires soit par le biais d'autres systèmes d'évaluation davantage systématisée en prenant, par exemple, la forme d'examens (Gilibert & Gillet, 2010). Le troisième niveau évalue « les changements comportementaux » dus à la formation et le transfert d'apprentissage. Dans le cadre strictement professionnel, il s'agit de repérer les connaissances, compétences et attitudes acquises lors de la formation et qui sont effectivement réutilisées dans la pratique professionnelle (Gilibert & Gillet, 2010). Cette mesure peut être réalisée par l'utilisation de différents outils (questionnaires, entretiens, grilles d'observation…) et répétée à différentes reprises que ce soit au début, à la fin ou quelques temps après la formation. Le quatrième niveau appelé « résultats » correspond à la mesure des différents indices définis relativement aux objectifs visés par la formation et élaborés lors de la conception de cette dernière (Gilibert & Gillet, 2010).

Il va de soi que l'utilisation du modèle de Kirkpatrick (1959) dans le cadre de l'évaluation de la médiation scientifique supposerait quelques aménagements spécifiques, la prise en compte des limites de ce modèle qui ont été relevées au niveau pratique et conceptuel ainsi que les amendements proposés par Gilibert et Gillet (2010). En effet, ces auteurs soulignent, qu'au niveau pratique, ce modèle traiterait insuffisamment du contexte dans lequel a lieu la formation (Bates, 2004) et qu'il s'avère peu utile pour « *prendre une décision quant à l'arrêt, la reconduite ou, surtout, l'optimisation d'une formation et il demeure vague quant aux mesures à effectuer précisément* » (Kraiger & al., 1993 ; Kraiger & Jung, 1997). Enfin, il ne permettrait pas de différencier les effets « à chaud » et « à froid » (Beech & Leather, 2006 ; Arnold, 2005 ; Bates, 2004 ; Kraiger & Jung, 1997). Quoi qu'il en soit, il me semble, d'une manière générale, que la question de l'évaluation des effets d'une action de médiation scientifique par l'intermédiaire et l'adaptation de modèles d'évaluation en formation constitue des pistes de recherche futures qui ne sont pas complètement dénuées d'intérêt.

11. LA QUESTION DE LA VALIDITE DES CONNAISSANCES PRODUITES

En plus de la question de l'évaluation des effets de la médiation scientifique se pose également la question de la validité et de fiabilité des connaissances produites. Et c'est bien là, un autre inconvénient majeur de la médiation scientifique. Souvent, ces dernières ne sont pertinentes que pour le seul contexte d'intervention et les seuls participants présents. Il peut s'avérer hasardeux de vouloir les généraliser à d'autres contextes.

Il parait, effectivement, difficile de nier le caractère à la fois contextuel, relatif et temporaire des connaissances élaborées dans le cadre d'une action de médiation scientifique. A l'opposé, il est aisé de lui reprocher le manque de validité interne des résultats qu'elle obtient ainsi que le manque de validité externe étant donné le caractère relativement peu généralisable et difficilement transférable de ces derniers à d'autres situations. A l'instar de ce que propose Greenwood & Levin (1998) relativement à l'approche coopérative de la Recherche-Action, il serait préférable de raisonner en termes de critère de crédibilité.

Allard-Poesi & Perret (2003), dans un chapitre d'ouvrage intitulé « *La recherche-Action* », définissent ce critère de la façon suivante : « *les connaissances générées sont crédibles si elles convainquent, par les arguments et processus sur lesquels elles s'appuient, les participants (crédibilité dite interne), et les chercheurs n'ayant pas participé à la recherche (crédibilité externe)* ». Pour le vérifier, des questions telles que « Les participants pensent-ils que la recherche a permis de résoudre le problème posé ? » « Font-ils sens de ces résultats ? » « Les chercheurs n'ayant pas participé à la recherche considèrent-ils que ces résultats puissent être générateurs de connaissances nouvelles et permettent-ils de faire sens dans d'autres situations ? » s'avèrent indispensables à poser. Ce critère de crédibilité s'évalue donc, en grande partie, par le biais de débats et d'échanges entre chercheurs et participants et se substitue au critère de validité en laissant une large place, contrairement à la recherche expérimentale, au jugement social.

Il me semble, aujourd'hui, que la question de l'évaluation des dispositifs de médiation scientifique et de la crédibilité des connaissances produites représentent un enjeu majeur pour leur reconnaissance par les instances scientifiques et leur prise en compte dans la carrière de l'enseignant-chercheur. Mais, indépendamment de ce type de considérations, il est incontestable que cette limite n'empêche en aucun cas la médiation scientifique d'exister depuis des siècles malgré les nombreuses critiques dont elle fait l'objet.

12. CONCLUSION SUR LA MEDIATION SCIENTIFIQUE

Pour clore ce chapitre, j'aimerais rappeler que l'idée de rendre la science publique et de partager les connaissances scientifiques n'est pas nouvelle. En Europe, elle daterait des Lumières (Jurdant, 1969) et correspondrait à l'un des projets révolutionnaires de la fin du XVIIIe siècle (Crenn, 2018). Cette activité a, par ailleurs, souvent été critiquée au cours de l'histoire et même discréditée par la communauté scientifique d'une manière générale et par les

sciences sociales en particulier. Selon Crenn (2018), certains considèrent au mieux qu'elle participe à « *une stratégie de conquête d'un pouvoir, interne à la communauté scientifique* » et au pire, qu'elle est « *l'opium des masses* » (Lazlo, 1993) alors que d'autres la perçoivent comme une mission impossible, car les progrès continuels des sciences induisent une « *dynamique d'écartèlement, inexorable et problématique* » entre sciences et société (Bensaude-Vincent, 2010). D'autres encore dénoncent les fonctions idéologiques latentes de la vulgarisation (Albertini & Bélisle, 1988 ; Fayard, 1988) ou encore le cadre épistémologique qui la sous-tend (Jurdant, 1969, 2009). La plupart de ses détracteurs tend à considérer qu'elle « *creuse elle-même le fossé qu'elle présuppose en isolant les scientifiques du reste du monde ; elle contribue à sacraliser la science, à entretenir la foi dans le progrès et à soumettre le public à l'autorité des experts* » (Bensaude-Vincent, 2010).

Une autre réserve perdure : pourquoi l'enseignant-chercheur perdrait-il du temps à cette activité peu reconnue par les instances qui gèrent leur carrière (Boure, 2016), qui vaut bien peu de chose au niveau académique et qui ne fait l'objet d'aucune légitimité au sein de leur discipline d'appartenance (Poupardin & Faury, 2018) alors que, dorénavant le savoir scientifique passe, en grande partie, par les médias de masse comme la télévision, par les médias numériques, ou par d'autres dispositifs techniques comme « l'open Access/science ouverte » qui tous, à leur façon, favoriseraient et permettraient le dialogue entre savoirs et société ? Nous pouvons objecter ici que le simple fait que le savoir scientifique soit en accès libre et gratuit ne permet pas de s'assurer de la manière dont il est appréhendé par tout un chacun comme le prouve le développement exponentiel des fake news qui remettent en cause le statut de l'information y compris celui qui émane de la communauté scientifique. Force est de constater que la médiatisation du savoir n'est pas équivalente de la médiation scientifique autrement dit « *l'accès aux connaissances ne permettrait pas seule de développer une société de la connaissance* » (Wolton, 1997).

Néanmoins, toutes ces réserves et critiques semblent tout-à-fait légitimes surtout si on omet le fait que la médiatisation scientifique peut être envisagée, comme je souhaite l'avoir démontré dans ce chapitre, comme pouvant être à la fois citoyenne, interactive, collaborative et participative. Il ne faut pas ignorer non plus que le projet et les enjeux de la médiation scientifique ont su constamment se reformuler au cours de l'histoire passant d'une « *science du peuple* », à une « *science vers le peuple* », jusqu'à une « *science par et avec le peuple* » (Crenn, 2018). Selon la formule de cette dernière, « *le vulgus y a regagné la place de demos* » (Crenn, 2018). Il apparait que le modèle du déficit, dans lequel la transmission du savoir scientifique

s'impose comme une mission nécessaire à un public amorphe, passif et ignorante (Bensaude-Vincent, 2010), ainsi que « *le mythe du troisième homme* », dans lequel le médiateur professionnel est perçu comme un tiers neutre qui fait le pont entre savoirs et publics (Schiele, 2005), sont des approches qui paraissent, dorénavant, à la fois surannée et à la limite du mépris à l'égard des participants.

EPILOGUE

1. BILAN DE MON DOSSIER D'HDR ET PERSPECTIVES

Mon dossier d'Habilitation à Diriger les Recherches se décompose en deux documents distincts mais complémentaires. Ainsi, dans un premier document, j'ai présenté dans le détail l'ensemble de mes activités scientifiques développées depuis ma thèse de Doctorat. L'objectif était de regrouper, en les articulant, l'ensemble de mes recherches en les confrontant à différents éléments contextuels liés à mon itinéraire professionnel et personnel sans tomber pour autant dans le piège de « l'autobiographie ». Cette analyse de mon parcours de recherche permet de comprendre l'évolution de ma réflexion épistémologique qui m'a conduit de l'étude des processus attributifs dans la justice naïve et experte à l'étude de la formation en soins infirmiers et mon cheminement de recherche qui m'a fait passer d'une recherche de type expérimental à une recherche de type plus interventionnel.

En ce qui concerne plus spécifiquement mon chapitre consacré à la formation en soins infirmiers, il est le fruit d'une collaboration fructueuse avec l'IFMS au cours de ces sept dernières années. Ce chapitre doit permettre, du moins je l'espère, de faire ressortir l'originalité et la cohérence des thématiques que j'ai développées dans ce cadre tout au long de cette période. L'ensemble des travaux qui y sont présentés s'attache à analyser l'ingénierie de la formation ainsi que l'ingénierie pédagogique de cette formation notamment en examinant l'impact de la réforme de 2009 et d'un contexte sanitaire et social en perpétuelle mutation. Mais, au-delà des objectifs spécifiques poursuivis par chaque projet de recherche, le thème central lié à la modélisation de l'étude des dispositifs d'ingénierie de la compétence et de la professionnalisation peut être vu comme la pierre angulaire de ces différents travaux.

Mais au-delà même de ce modèle ou de ceux liés à la recherche-formation ou à la médiation scientifique présentés dans le cadre de cette HDR, cette expérience de construction ou de co-construction de modèles dans des contextes d'accompagnement d'acteurs m'a permis de prendre conscience de l'importance du processus de modélisation en tant que tel, à la fois pour produire, partager et intégrer des connaissances, mais aussi pour faciliter le développement de compétence et contribuer, dans le cadre de formations formelles, à la professionnalisation des apprenants. Il me parait, aujourd'hui, de plus en plus important d'entrer dans une dynamique de recherche qui peut, certes, faire l'objet de valorisation et de publications scientifiques mais dont les résultats peuvent aussi faire l'objet de modélisation susceptible d'être réinvestie non seulement au niveau méthodologique mais également au niveau empirique. Au cours des

prochaines années, je concentrerai mon travail plus spécifiquement à l'enrichissement de ces modèles au travers de projets de recherche centrés sur des problématiques variées. En effet, de nombreuses questions ouvertes restent encore à étudier. Certaines de ces questions ont déjà été esquissées dans ce document. Elles seront investiguées dans le cadre de projets de recherche qui vont continuer d'animer mon travail dans les années à venir, notamment au travers des collaborations toujours en cours avec l'IFMS. Ce qui n'exclut pas ma volonté de m'investir également sur des projets de recherches collectifs et partenariaux afin de renforcer mes compétences développées dans ce cadre ni ma volonté évidente d'encadrer des étudiants en Master de psychologie ou en Doctorat dans le cadre de leurs travaux de recherche.

Au regard de ce travail d'analyse, la rédaction d'une demande d'habilitation à diriger des recherches pourrait se définir comme étant une note de synthèse de différentes productions d'écrits universitaires s'inscrivant dans des normes d'écriture spécifiques. Néanmoins, cet exercice étant relativement récent, ces normes ne sont pas encore tout-à-fait stabilisées, ce qui laisse une certaine marge d'initiative à l'enseignant-chercheur qui est, ainsi, amené à s'interroger sur la nature même du travail à produire. En ce qui me concerne, ce questionnement et cette latitude m'ont permis d'inclure, dans mon document de soutenance, des écrits qui ne sont pas uniquement des publications de recherche comme c'est le cas de mes écrits relatifs à ma pratique de la médiation scientifique. Ces éléments moins consensuels, tout comme ceux développés dans mon second document, permettent, il me semble, d'observer et de comprendre mon cheminement intellectuel et de donner du sens et de la cohérence à mon itinéraire, à mon implication et à mon engagement. Le second document, dont il est question, peut être considéré comme une notice qui présente mon CV de manière détaillée qui, outre mon activité de recherche, éclaire mon activité d'enseignement et d'encadrement, mes responsabilités pédagogiques, mes activités de recrutement, de jury de concours et d'examen, de représentation élective et enfin de diffusion de connaissances, de médiation scientifique et de médiatisation. D'un point de vue personnel, ce CV détaillé permet, dans une certaine mesure, de résister à une espèce de logique dichotomique qui tend à déconsidérer, au niveau des représentations, l'enseignant par rapport au chercheur. Mais surtout, la rédaction de ces deux documents et le travail d'analyse et de réflexion qu'ils supposent m'ont permis de donner du sens à mon parcours, de formaliser ma trajectoire et de contribuer à la construction d'un projet professionnel mature, réaliste et réalisable.

2. L'HDR, UN TRAVAIL D'ANALYSE ET DE REFLEXION

Comme je l'ai dit dans le prologue, rédiger une HDR suppose de clarifier et de s'approprier son passé pour le mettre en perspective avec un futur possible. Ce travail de rédaction impliquait donc que je prenne du recul sur ma situation, que je reconsidère mes expériences antérieures, que je cherche à faire du lien entre mes différentes activités, que je réfléchisse à ma trajectoire à la fois professionnelle et personnelle ainsi qu'aux logiques de conciliation que j'ai mises en œuvre étant donné ce « *double engagement* » (Figure 10). En effet, ces deux sphères d'existence se contraignent mutuellement et m'ont amenée à élaborer, régulièrement, des agencements spatio-temporels entre les différents espace-temps de ma vie et ce, tout au long de ma trajectoire professionnelle et au gré « *d'événements biographiques* » (Bidard, 2006). La mise en cohérence entre mes expériences, mes compétences et mes ressources perçues, mes aspirations et mes motivations personnelles, mon projet de vie et le contexte professionnel dans lequel j'évolue était essentiel pour que je me fixe des buts, des objectifs, que je me définisse une trajectoire professionnelle future et que j'élabore les bases d'un « *projet professionnel* » (Bruyat, 2001). Projet professionnel qui pourrait se définir, en ce qui me concerne personnellement, comme une « *intention de faire* » (Riverin & Simard, 1997), une « *motivation personnelle à prendre en charge son redémarrage ou son évolution professionnelle et de négocier ainsi sa place voire sa nouvelle place dans l'environnement professionnel* » (Lemoine, 2002) et qui résulte d'un processus de choix à la fois mature et réaliste (Nyock, Nyock & Hikkerova, 2013).

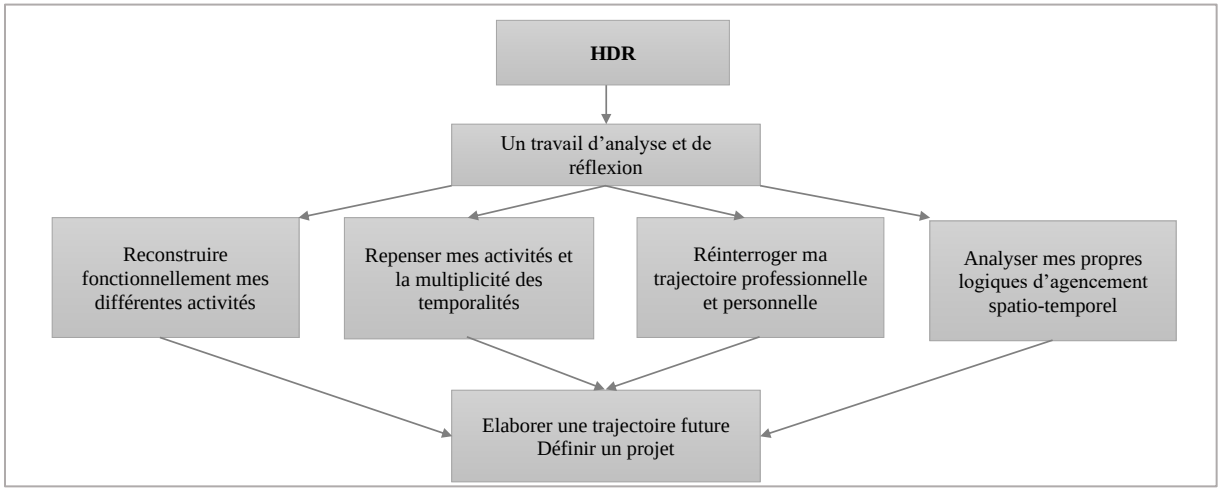

Figure 10 : Le travail d'analyse et de réflexion sous-tendu par l'HDR

2.1. Une restructuration fonctionnelle de mes différentes activités

La particularité de mon travail est de l'avoir envisagé, au tout départ au moins, sous l'angle d'une VAE. Ce qui m'a conduit, inexorablement, à engager une réflexion sur mes différentes activités relativement aux missions qui incombent à l'enseignant-chercheur dont « *l'agenda professionnel est, traditionnellement, empreint d'une grande diversité et de variabilité dans la nature des tâches* » qui sont souvent faiblement définies, qui ne sont pas officiellement formalisées et quantifiées quant à leurs contenus ou leurs objectifs précis (Aït Ali & Rouch, 2013). Je fais principalement référence, ici, aux responsabilités et aux tâches qui relèvent de la gestion pédagogique ou administrative touchant soit à l'enseignement soit à la recherche et qui sont en « *pleine croissance* » (Dahan & Mangematin, 2010) faisant ainsi des universitaires des « *travailleurs multifonctionnels* » (Musselin, 2008). Ces activités se développent et s'installent dans nos emplois du temps sans grande visibilité institutionnelle, et parfois sans valorisation et sans reconnaissance. Il est attendu, *a priori*, que nous effectuons de telles tâches mais le caractère de ces prescriptions reste souvent flou et implicite (Nowotny, Scott & Gibbons, 2001). Par ailleurs, la nature de l'engagement exigé dépend souvent d'arbitrages institutionnelles et organisationnelles internes qui décident d'accorder une priorité à une tâche plutôt qu'à une autre. Il faut également prendre en considération le volume considérable de temps disparates et flous investi dans des activités que l'on peut qualifier de « *travail invisible* » bien que chronophage (Losego, 2004). Toutes ces tâches, qu'elles soient cadrées et prescrites institutionnellement ou non, doivent être réalisées selon l'urgence, les exigences, les impératifs de délais et de qualité mais surtout de manière discontinue et saccadée (Aït Ali & Rouch, 2013) étant donnée l'accumulation de demandes sociales exigeant un niveau de résolution rapide et l'ensemble de sollicitations qui peuvent, *a minima*, créer des parasitages cognitifs (Lalou, 2000) et conduire à une charge psychique et cognitive supportée par l'individu et ignorée par l'institution (Aït Ali & Rouch, 2013). Restructurer fonctionnellement l'organisation de ces différentes activités dont les rythmes sont souvent « *hachés* », « *enchevêtrés* », « *entrelacés* », « *dispersés* **»** (Aït Ali & Rouch, 2013), m'a paru indispensable pour reconstruire une certaine unité de mon travail quotidien, pour lui donner un sens autrement dit une valeur (Ruffin-Beck & Lemoine, 2011). Au travers de cette recherche de sens, j'ai revisité ces activités en les liant, en les articulant entre elles de manière à pouvoir faire un bilan global de mon expérience. Cette démarche n'est pas si incongrue tant ces différentes activités entretiennent des liens entre elles voire même une sorte « *d'emprise réciproque* » (Gadbois,

1975). Parfois, ces dernières entrent en « *synergie* » et parfois encore elles sont en tension y compris avec d'autres sphères de l'existence (Clavier, 2002).

2.2. Repenser mes activités et la multiplicité des temporalités

Comme je viens de le dire, je dois réaliser ces différentes tâches avec une imbrication d'échelles de temporalités multiples et parfois concurrentes (Aït Ali & Rouch, 2013) Et ce d'autant plus qu'à l'université, nous ne faisons l'objet d'aucune mesure de temps de travail global. Seul le nombre d'heures d'enseignement est comptabilisé et contraint par le volume horaire statutaire. Cette relative autonomie nous permet des horaires atypiques, des rythmes variables et parfois intenses rendant difficile le chiffrage du temps effectif de travail et ce, d'autant plus que nous avons la possibilité de réaliser une partie de notre activité en dehors de notre lieu officiel d'affectation (Gastaldi, & Lanciano-Morandat, 2017). Ainsi, il m'arrive très fréquemment, comme à chacun d'entre nous, de travailler, sans compter mon temps, en horaires décalés : le soir, la nuit, les week-ends, lors des vacances scolaires. Bien sûr, cet investissement a parfois varié au cours de ma carrière en fonction de plusieurs dimensions en lien avec les réalités de ma vie familiale et quelques événements biographiques individuels imprévisibles. D'ailleurs, Marry et Jonas (2005) ont démontré la réalité de cette variation du temps de travail au cours de la carrière des femmes en particulier, avec un engagement moins fort pendant la période où la famille demande une forte disponibilité temporelle et un « *sursaut à la cinquantaine* » avec un retour à la recherche et à des ambitions de carrière. Jongler avec des attentes fortes en termes de charge de travail et la pluralité des contraintes liées à la vie familiale n'est jamais simple. Toutefois, cela permet indéniablement de développer des compétences spécifiques en termes de priorisation, d'arbitrage, d'efficience, d'anticipation, d'organisation de son temps de travail, ainsi qu'une capacité à s'octroyer des moments dédiés à des activités demandant une concentration particulière notamment dans les moments de réflexion et de rédaction (Gastaldi, & Lanciano-Morandat, 2017). Faire face simultanément aux exigences liées à la vie familiale et à la vie professionnelle suppose nécessairement des agencements spatio-temporels spécifiques dont la logique fluctue au cours de la carrière (Del Río Carral & Fusulier, 2013). La compréhension d'une trajectoire individuelle suppose l'analyse de ces agencements.

2.3. La nécessité de réinterroger sa trajectoire professionnelle et personnelle

La rédaction d'une demande d'HDR invite à replacer l'individu au cœur de sa trajectoire qui, comme je l'ai déjà évoqué, n'est jamais complètement balisée et prévisible. Le passé qui n'est jamais échu et révolu, est, au contraire, largement sollicité. Il est réintroduit, réapproprié dans la trajectoire, remanié, revisité par le point focal du présent qui du même coup donne à penser le futur (Negroni, 2005). J'ai, ainsi, dans ce travail, cherché à identifier les bifurcations liées à des rencontres, des opportunités qui sont intervenus dans ma trajectoire et qui font sens. Ces ruptures de linéarités dans une trajectoire, loin d'être exceptionnelles, sont fréquentes mais surtout intéressantes. En effet, leurs analyses s'avèrent d'un grand pouvoir heuristique dans la compréhension de son propre parcours (Bidard, 2006) à la condition que le récit n'ait pas été unifié et organisé selon une « *logique de lissage* ». Cette logique de lissage peut m'être, incontestablement, reprochée étant donné que je n'ai pas rendu compte, dans ce travail, de manière exhaustive de tous les éléments qui sont intervenus et qui ont interféré dans ma trajectoire. D'autres événements marquants, qui peuvent être qualifiés d'événements biographiques (Bidard, 2006), sont pourtant entrés en collision avec celle-ci de manière inévitable. Avant le paragraphe précédent, je ne suis aucunement autorisée à évoquer ma vie familiale. Pourtant, je ne peux nier l'absence de séparation intrinsèque entre les différentes sphères de mon activité professionnelle et ma sphère familiale. Je me suis finalement auto-censurée en séparant, en tronçonnant ma « vie personnelle » et ma « vie professionnelle » (Clavier, 2002). En réalité, elles ne sont pas indépendantes. Indubitablement, ma vie professionnelle et ma vie familiale se répondent, s'influencent au point qu'il m'a été, parfois, difficile de distinguer les effets respectifs de ces deux « sous-systèmes ». Elles interagissent nécessairement entre elles. L'adage selon lequel il ne faut pas mélanger vie professionnelle et vie privée n'a guère plus d'effets qu'un vœu pieux. Et, le « *mythe des mondes séparés* » (Kanter, 1977) a favorisé une représentation, aujourd'hui obsolète, de milieux d'existence dissociés et imperméables (Del Río Carral & Fusulier, 2013). Il m'est, en effet, impossible de cloisonner complètement ma vie en deux parties et d'imaginer que l'une soit affranchie des affects de l'autre avec d'un côté « l'enseignante-chercheuse » et de l'autre « une mère de cinq enfants » avec tout ce que cela suppose et implique au quotidien en termes d'enjeux, de responsabilités, de temps, d'investissement, de disponibilité... Mais cette nécessité, pour moi, d'articuler au mieux les exigences professionnelles et celles relatives à ma vie privée s'est souvent heurtée à la figure symbolique valorisée par l'institution universitaire du « *chercheur compétitif entièrement investi* » dans son travail, guidé par l'abnégation et le désintéressement et impliqué

dans la recherche à temps plein en priorisant le travail sur toutes les autres activités sociales (Del Río Carral & Fusulier, 2013). La problématique liée à l'interférence de la vie professionnelle et des autres aspects de l'existence ne constituant pas une priorité de l'univers universitaire, il m'a fallu régulièrement définir et/ou redéfinir des agencements spatio-temporels entre les différents espace-temps de ma vie au gré des événements vécus ou subis.

2.4. Analyser ces propres logiques d'agencement spatio-temporel

A ce propos, Del rio Carral et Fusulier (2013) définissent trois logiques différentes d'agencements spatio-temporels chez les enseignants-chercheurs :

- La « *logique d'intégration spatio-temporelle* » qui est structurée autour d'une indistinction des espace-temps de vie au quotidien, ce qui induit une confusion des temps de vie.
- La « *logique de conciliation spatio-temporelle* » qui différencie les espace-temps en cherchant à les synchroniser, avec la mise en place de frontières relativement étanches.
- La « *logique du conflit spatio-temporel* » qui traduit une difficulté d'organisation spatio-temporelle du fait que les différentes temporalités sont vécues sur un mode conflictuel, avec des tentatives d'ajustement des frontières.

Il m'est arrivé, au cours de ma trajectoire, d'être dans la logique du conflit spatio-temporel c'est-à-dire de ressentir un sentiment de tiraillement entre ces deux priorités d'existence qui s'entrechoquaient et que je vivais sur un mode conflictuel. Autrement dit, je vivais ces milieux de vie comme deux espace-temps en interférence négative (Del rio Carral & Fusulier, 2013). J'ai toujours, ponctuellement, cherché à résoudre ces conflits en mettant en place des stratégies d'appoint pour soulager cette tension au moins provisoirement. Ainsi, lors de ma quatrième et de ma cinquième grossesse, j'ai poursuivi le suivi et l'encadrement des projets tutorés, des stages et des mémoires, maintenu les visites de stage et systématiquement assister aux soutenances de mes étudiants que ce soit lors de mes congés pré et/ou postnataux. Ce choix est très probablement contestable et critiquable à bien des égards. Mais, à cette époque, c'est la seule solution qui s'est imposée à moi pour éviter d'être confrontée à de l'humour cynique, des remarques désobligeantes et pour éviter une surcharge de travail à mes collègues. Pour, approximativement, les mêmes raisons, je n'ai jamais, depuis 2007, accepté de prendre une « journée enfant malade » si cela impliquait de bousculer la planification des cours. Malgré la législation en vigueur, ces stratégies d'appoint n'ont jamais questionné, interrogé, interpellé,

tracassé, interloqué ma « hiérarchie » tant le milieu universitaire repose sur le présupposé que l'enseignant-chercheur doit ajuster sa vie privée en fonction des nécessités de son travail et de ses perspectives de carrière ou que sa vie privée est en soutien à sa vie professionnelle (Del rio Carral & Fusulier, 2013). Cette logique de conflit a, également, émergé lorsque certains événements en lien avec des problématiques de santé ont bousculé ma disponibilité pratique ne me permettant pas de répondre adéquatement aux exigences, aux attentes de la recherche qui demande une disponibilité subjective et pratique quasi constante étant donné la pression à l'excellence et à la productivité scientifiques. Globalement, avec du recul, je dirai que l'effet de ce type de stratégie est limité car cette logique d'articulation des milieux de vie demande un effort constant et est souvent accompagné de sentiments de frustration et de culpabilité qui finalement déstabilisent la vie socioaffective.

L'adoption d'une logique de conciliation s'est, donc, avérée indispensable. Elle se fonde, quant à elle, sur un double engagement professionnel et familial en disciplinant les différents temps sociaux (Del rio Carral & Fusulier, 2013). Pour l'adopter, il m'a d'abord fallu, dans un premier temps, accepter que ma disponibilité pour le travail soit, provisoirement, le temps que mes enfants grandissent, moindre que chez certains de mes collègues et me distancier par rapport aux questions d'enjeux de carrière. Puis, dans un second temps, j'ai dû définir, tant bien que mal, une délimitation spatio-temporelle de ces deux milieux de vie que sont le travail et la famille. D'ailleurs, les contraintes et obligations relatives à ma vie privée (horaires de crèche, de garderie, d'école, etc.) ont constitué très naturellement un cadre temporel plus ou moins flexible qui doit, néanmoins, composer avec la temporalité professionnelle. Mon enjeu quotidien consiste à définir une organisation complexe de l'ensemble de mes engagements en tentant de faire en sorte que l'un n'empiète pas sur les autres. Comme le disent si bien Del rio Carral et Fusulier (2013), il s'agit donc de mettre en œuvre « *un travail de synchronisation des temps sociaux qui vise avant tout l'efficacité optimale de chacune des activités compte tenu des contraintes temporelles liées aux différentes obligations* ». Il est évident que cette synchronisation repose très largement sur l'autonomie professionnelle dont je bénéficie en ma qualité d'enseignante-chercheuse. Autonomie qui me permet, comme je l'ai dit plus haut, de réaliser une partie de mon travail à mon domicile en horaires décalés.

3. ELABORER UNE TRAJECTOIRE FUTURE. DEFINIR UN PROJET.

Comme je viens de le mettre en évidence, rédiger cette HDR a, été, pour moi, l'occasion d'identifier l'ensemble des éléments qui composent mon rapport au travail et à la vie en général.

Cette réflexion était indispensable pour que je puisse envisager une trajectoire future qui intègre mon projet de vie. A l'instar d'un bilan de compétences, ce travail d'analyse m'a permis de faire le point sur mon profil, mes acquis du passé, sur ma situation présente, sur mes compétences personnelles et professionnelles, mes attitudes, mes aspirations, mes motivations (Fraccaroli & Vitali, 2001) et de m'orienter logiquement vers la construction d'un avenir et vers la « *production d'un projet* » (Lemoine, 1997 ; Gaudron & al., 2001). L'emploi du terme « projet » n'est, en soi, pas anodin. Il correspond, en effet, à la fois à « *une représentation mentale exprimée et consciente d'une situation future que l'on envisage de rendre réelle et qui intègre l'état actuel de ce que l'individu sait sur lui-même et de ce qu'il sait sur le monde extérieur* » (Lemoine, 1997 ; Philibert & Wiel, 1998) et à une intention déclarée et à une volonté d'accéder à un travail et/ou de poursuivre une carrière (Boutinet, 1999).

Probablement sans grande surprise ni originalité pour ceux qui me lisent aujourd'hui, mon projet consiste, à termes, à postuler sur des postes de Professeurs des Universités lorsque je serai inscrite, par le CNU, sur la liste de qualification. Ce travail d'analyse et de réflexion associé aux encouragements « assertifs » de mon garant m'ont permis de développer des compétences cognitivo-affectives et d'aboutir à une certaine maturation psychologique (Huteau, 1985) indispensable à la maturation de mon projet professionnel (Forner, 2010). Par le biais de ce travail, j'ai pu, certes, repérer mes compétences, mes atouts, mes forces mais aussi mes faiblesses (Levy-Leboyer 1993) dont la prise en compte est essentielle pour que je parvienne à définir et à élaborer des buts, des objectifs, des stratégies et un plan d'action précis et adapté à ma situation, à ma réalité (De Quijano, 1997 ; Locke & Latham 1990 ; Michaud, Dionne, & Beaulieu, 2006). J'ai bien conscience qu'il me faut, encore, étoffer mon expérience notamment en dispensant des cours en Master de psychologie, en dirigeant ou en co-dirigeant des thèses de Doctorat, en participant à des jurys de thèse, en développant des projets de recherche plus ambitieux et en publiant dans des revues plus « prestigieuses ». Le fait que j'identifie clairement ces actions spécifiques pour atteindre mes objectifs devrait, selon François (2005) augmenter significativement ma motivation et donc mes chances de réussite dans la concrétisation de ce projet (Locke & Latham, 1990) !

BIBLIOGRAPHIE

Abdellaoui, S., Kouabenan, D.R., & Gilibert, D. (1998). Acteurs du contrôle social et explication des conduites déviantes et conventionnelles. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, 38,* 46-69.

Abric, J.C. (1976). *Jeux, Conflits et représentations sociales*. Thèse de Doctorat d'Etat, Université de Provence, Aix-Marseille I.

Abric, J.-C. (1994a). Les représentations sociales : aspects théoriques. In J.-C. Abric (Ed.), Pratiques sociales et représentations (pp.11–35). Paris: PUF.

Abric, J.-C. (1994b). L'organisation interne des représentations sociales : système central et système périphérique. In C. Guimelli (Ed.), Structures et transformations des représentations sociales (pp. 73–84). Lausanne: Delachaux et Niestlé.

Abric, J.C. (1994). Méthodologie de recueil des représentations sociales. In: J-C. Abric (Ed*). Pratiques sociales et représentations* (pp. 59-82). Paris: PUF.

Abric, J.-C. (2001). L'approche structurale des représentations sociales : développements récents. Psychologie et société, 4(2), 81–103.

Abric, J.-C. (2003). *Méthode d'étude des représentations sociales*. Ramonville Saint-Agne: Edition Erès.

Abric, J.-C. (2008). Psychologie de la communication. Théories et méthodes (3e éd.). Paris: Armand Colin.

Aït Ali, N., & Rouch, J.P. (2013). Le « je suis débordé » de l'enseignant-chercheur. *Temporalités, 18.*

Ajzen, I., (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50,* 179–211.

Albero, B. (2010). Une approche sociotechnique des environnements de formation. Rationalités, modèles et principes d'action. *Éducation et didactique*, *4*, 7-24.

Albero, B. (2011). *Approche trilogique des dispositifs en formation : pourquoi est-ce que les choses ne fonctionnent-elles jamais comme prévu ?* Colloque OUFOREP, OUFOREP, Nantes, France.

Albertini, J.-M., & Bélisle, C. (1988). Fonctions de la vulgarisation scientifique. In D. Jacobi, B. Schiele (Dir.) *Vulgariser la science ou le procès de l'ignorance*. (pp. 223-245). Champ Vallon: Seyssel Editions.

Alicke, M.D. (1992). Culpable causation. *Journal of Personality and Social Psychology*, *63*, 368-378.

Alinier, G. (2003). Nursing students' and lecturers' perspectives of objective structured clinical examination incorporating simulation. *Nursing Education Today, 23,* 419-426.

Alinier, G. (2007). A typology of educationally focused medical simulation tools. *Medical Teacher, 29*, 243-250.

Allard-Poesi, F., & Perret, V. (2003). La recherche-action. In Y. Giordano (éd.), *Conduire un projet de recherche : une perspective qualitative*. (pp. 85-132). Caen : EMS.

Alloy L.B., & Tabachnick N. (1984). Assessment of covariation by humans and animals: the joint influence of prior expectations and current situationnal information. *Psychological Review, 91*, 112-149.

Alper, S.J., & Karsh, B.T., (2009). A systematic review on safety violations in industry. Accident. *Analysis and Prevention, 41*, 739-754.

Alper, S.J., Holden, R.J., Scanlon, M.C., Ptel, N., Kaushal, R., Skibinski, K., Brown, R.L., & Karsh, B.T., (2012). Self-reported violations during medication administration in two paediatric hospitals. *The international journal of healthcare improvement, 21*, 408-415.

Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie, 138*, 85-93.

Altet, M. (2012). Comment articuler Formation et Recherche : l'exemple des apports des recherches du Réseau OPEN sur les pratiques enseignantes à la formation des enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, *14*, 37-44.

Alves, S., & Zannad, H. (2004). L'impact de la VAE sur les ressources humaines d'une entreprise. *Colloque ADMEE*, Lisbonne.

Ardoino, J., & De Peretti, A. (1998). Penser l'hétérogène. Paris : Desclée de Brouwer.

Ardouin, T. (2003). *Ingénierie de formation pour l'entreprise. Analyser, concevoir, réaliser, évaluer*. Paris : Dunod.

Ardouin, T. (2013). Ingénierie de formation. In : A. Jorro (Eds.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 165-168). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Arnold, J. (2005). Training. In: J. Arnold (Ed.), *Work Psychology*. (pp. 356-383). Prentice Hall.

Atlani-Duault, L., & Héran, F. (2020). Les sciences sociales mobilisées contre la pandémie : entretien. *De Facto, 18,* 19-27.

Auclair, R. (1980). La recherche-action remise en question. *Service social,* 29, 1-2.

Auzoult, L. (2018). The Yin/Yang of the rule: Is rule or law abiding just the opposite of violation? *Cognition, Brain, Behavior, an interdisciplinary journal, 22,* 147-162.

Auzoult, L., Abdellaoui, S., & Lheureux, F. (2012). Représentation de l'autonomie dans le champ de l'orientation scolaire et professionnelle. L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 41, 547–570.

Auzoult, L., & Gangloff, B. (2018). The mediating role of integration of safety by activity versus operator between organizational culture and safety climate. *International Journal of Injury Control and Safety Promotion. 25,* 433-438.

Auzoult, L., & Hardy-Massard, S. (2015). Système de pensée associé aux violations de règles d'hygiène auprès d'étudiants en soins infirmiers. Le Travail Humain, 78(4), 335–379.

Auzoult, L., Hardy-Massard, S., Gandon, L., & Georges, P., (2015) Quels sont les prédicteurs des comportements associés au respect des règles d'hygiène en soins infirmiers en cours de formation ? *Pratiques Psychologiques, 21,* 199-212.

Auzoult, L., Hardy-Massard, S., & Gangloff, B. (2013). Causal attributions of compliance or rebellion according to the Raven's bases of power. *Cognition, Brain, Behaviour, an interdisciplinary journal, 17*, 3, 237-248.

Auzoult, L., & Lheureux, F. (2013, Septembre). *Antécédents des intentions et justifications des salariés envers les violations de règles de sécurité*. Communication pour le Congrès de la SFP « Psychologie et conscience *». Lyon: Université Lyon 2.*

Auzoult, L., & Ngueutsa, R. (2019). Attitude to safety rules and reflexivity as determinants of safety climate. *Journal of Safety Research, 71*, 95-102.

Bagozzi, R.P., Baumgartner, H., & Pieters, R. (1998). Goal-directed emotions. *Cognition and Emotion, 12*, 1-26.

Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard.

Balas-Chanel, A. (2013). *La pratique réflexive : un outil de développement des compétences infirmières*. Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson.

Banovic, I., Gilibert, D., & Cosnes, J. (2009). Perception of improved state of health and subjective quality of life in Crohn's Disease patients treated with Infliximab. *Journal of Crohn's and Colitis, 3*, 25-31.

Banovic, I., Gilibert, D. & Jebrane, A. (2008). La position temporelle et spatiale dans les histoires hallucinées. *L'Encéphale, 34,* 589-596.

Banovic, I., Gilibert, D., Gimenez, G., & Jebrane, A. (2009). Mise en scène des voix hallucinées dans des discours de patients schizophrènes. *Annales Médico-Psychologiques, 167,* 736-744.

Barbier, J.M., & Galatanu, O. (2004). Hypothèses. In J.M. Barbier & O. Galatanu (Eds.). *Les savoirs d'action : une mise en mots des compétences ?* (pp. 107-128). Paris : L'Harmattan.

Barnett, N.J., & Feild, H.S. (1978). Character of the defendant and the length of sentence in rape and burglary crimes. *Journal of Social Psychology, 4*, 271-277.

Batal C., & Fernagu-Oudet S. (2013). Compétences, un folk concept en difficulté ? *Savoirs, 33*,39-60.

Bates, R. (2004). A critical analysis of evaluation practice: the Kirkpatrick model and the principle of beneficence. *Evaluation and Program Planning, 27*, 341–347.

Beatty, P.C.W., & Beatty, S.F. (2004). Anesthetists' intention to violate safety guidelines. *Anaesthesia, 59*, 528-540.

Beauvois J-L. (1984). *La psychologie quotidienne*. Paris: Presse universitaire de France.

Beauvois J-L. (1994). *Traité de la servitude libérale. Analyse de la soumission*. Paris: Dunod.

Beck, N. (2017). *En finir avec les idées reçues sur la vulgarisation scientifique*. Editions Quæ: Versailles.

Beech, B., & Leather, P. (2006). Workplace violence in the health care sector: A review of staff training and integration of training evaluation models. *Agression and Violent Behavior, 11*, 27–43.

Bensaude-Vincent, B. (2010). Splendeur et décadence de la vulgarisation scientifique. *Questions de communication, 17*, 19-32.

Bentler, P.M., & Speckart, G. (1981). Attitudes cause behavior: A structural equation analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 40*, 226-238.

Bidart, C. (2006). Crises, décisions et temporalités : autour des bifurcations biographiques. *Cahiers Internationaux de Sociologie, 120*, 29-57.

Bobillier Chaumon, M.-E., Rouat, S., Laneyrie, E., & Cuvillier, B. (2018). De l'activité DE simulation à l'activité EN simulation : simuler pour stimuler. *Activités, 15*, 1–24.

Bouchard, J-P, (2006). Réformer l'expertise psychologique et l'expertise psychiatrique : une impérieuse nécessité pour la justice. *Le Journal des psychologues, 238*, 30-33

Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants - la fascination des professions. *Revue Française de Pédagogie, 94*, 73-92.

Boure, R., & Lefebvre M., (2015). Entre science légitime et science amateur : le devenir trivial d'une information scientifique sur Internet. *Les Enjeux de l'information et de la communication, 13*, 143-152.

Bournel-Bosson, M. (2006). Analyse de l'activité et mouvements dialogiques dans le cadre de l'instruction au sosie. *Pratiques Psychologiques*, *12*, 31-43.

Bournel-Bosson, M. (2010). Analyse du travail et revitalisation du collectif. In Y. Clot., & D. Lhuillier (Dir), *Agir en clinique du travail* (pp. 225-236).

Bournel-Bosson, M., & Hardy-Massard, S. (2018). Que signifie être riche de son expérience. In G. Ferréol & A.K. Komi (Eds.). *La validation des acquis de l'expérience : accompagnement et partenariat* (pp. 13-24). Louvain-la-Neuve: EME éditions.

Boutinet, J.P. (1999). *Anthropologie du projet*. Paris: PUF.

Brett-Fleegler, M., Rudolph, J.W., Eppich, W.J., & al. (2009). Debriefing Assessment for Simulation in Healthcare (Dash) : Assessment of the reliability of a debriefing instrument. *Simulation in Healthcare, 4,* 240-325.

Brewer M.B. (1977). An information-processing approach to attribution of responsibility. *Journal of Experimental Social Psychology*, *13,* 58-69.

Bruyat, C. (1993). *Création d'entreprise : contributions épistémologiques et modélisation*. Thèse de doctorat en sciences de gestion. Grenoble: Université Pierre Mendès France.

Cantrell, D., Shamriz, O., Cohen, M.J., Stern, Z., Block, C., & Brezis, M. (2009). Hand hygiene compliance by physicians: marked heterogeneity due to local culture? *American Journal of Infection Control, 37,* 301-305.

Carbasse, J-M. (1990). *Introduction historique au droit pénal.* Collection droit fondamental. Paris: Presse universitaire de France.

Caroly, S., & Clot, Y. (2004). Du travail collectif au collectif de travail : développer des stratégies d'expérience. Formation Emploi, 88, 43–55.

Carré, P., & Jean-Montcler G. (2004). *Traité des sciences et techniques de la formation*. Paris : Dunod.

Carricaburu, D., Lhuilier, D., & Merle, V. (2008). Quand soigner rend malade : des soignants face au risque infectieux à l'hôpital. *Santé Publique*, *20,* 57-67.

Cart, B., & Toutin M-H. (1998). La production de l'adaptabilité : les modalités de construction de l'expérience professionnelle. In F. Stankiewicz (Dir), *Travail, compétences et adaptabilité,* (pp. 137-157). Paris: l'Harmattan.

Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique, *Cahier de l'APLIUT*, *3,* 8-20.

Chaikin, A.L., & Darley, J.M. (1973). Victim or perpetrator? Defensive attribution of responsibility and the need for order and justice. *Journal of Personality and Social Psychology, 25, 268-275*.

Class, B., & Schneider, Daniel. (2004). Tutorat, socio-constructivisme et capitalisation des connaissances dans un portail communautaire utilisé en éducation à distance. In : *Colloque EIFAD* (École d'ingénierie de la formation à distance du CNED), Poitiers.

Clavier, D. (2002). Quelle pratique pour le Bilan de compétences ? *Carriérologie, 8*, 389-425.

Clerc, F. (2008). Formation à la recherche, formation par la recherche. *Recherche et formation, 59*, 5-10.

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF.

Clot, Y. (2015). « De Mayo à Oddone, l'instruction au sosie », in I. Oddone, A. RE & G. Briante, *Redécouvrir l'expérience du travail*, (pp.7-39). Paris: Les éditions sociales.

Clot, Y. (2017). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris: PUF.

Clot, Y., & Prot, B. (2005). L'activité en bilan de compétences. *Travail et emploi, 103*, 41-52.

Conner, M., Sherlock, K., & Orbell, S. (1998). Psychosocial determinants of ecstasy use in young people in the UK. *British Journal of Health Psychology, 3*, 295-317.

Conner, M., & Sparks, P. (1996). The theory of planned behavior and health behaviours, in M. Conner & P. Norman (Eds), *Predicting health behaviour* (pp. 121-162). Buckimgham: Open University Press.

Cooper, JB., & Taqueti, VR. (2004). A brief history of the development of mannequin simulators for clinical education and training. *Quality Safety Health Care, 13*, 11-18

Coudray, M.-A., & Gay, C. (2009). Le défi des compétences. Comprendre et mettre en œuvre la réforme des études infirmières. Paris: Masson.

Couloigner, V., Schmerber, S., Nicollas, R., & al. (2020). COVID-19 et Chirurgie ORL. *Annales Françaises d'Oto-Rhino-Laryngologie et de Pathologie Cervico-Faciale*. Sous presse.

Courneya, K.S., Bobick, T.M., & Schinke, R.J. (1999). Does the theory of planned behavior mediate the relation between personality and exercise behavior? *Basic and Applied Social Psychology, 21*, 317-324.

Crenn. G. (2018). *Vulgarisation*. http://publictionnaire.huma-num.fr/notice/vulgarisation/. ffhal01921284f

Critchlow, B. (1985). The blame in the bottle: attributions about drunken behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin, 11*, 258-274.

Cusson M. (1987). *Pourquoi punir*. Paris: Dalloz.

Dahan, A., & Mangematin, V. (2010). Recherche ou temps perdu ? Vers une intégration des tâches administratives dans le métier d'enseignant-chercheur. *Gérer et Comprendre, 102*, 14-24.

Daignault, P., & Delhomme, P. (2011). Attitudes des jeunes automobilistes à l'égard des principales actions contre l'insécurité routière en France. *Pratiques Psychologiques, 17*, 373–389.

Dejong, W. Morris, W.N., & Hastorf, A.H. (1976). Effects of an escaped accomplice on the punishment assigned to a criminal defendant. *Journal of Personality and Social Psychology, 33*, 192-198.

Dejours C. (2003). *Travail, usure mentale*. Paris : Bayard.

De Kent, T. (2003). *Le roman d'Alexandre ou le roman de toute chevalerie*. Traduction, présentation et notes de Catherine Gaullier-Bougassas et Laurence Harf-Lancner, avec le texte édité par Brian Foster et Ian Short. Paris : Champion.

Del Río Carral, M., & Fusulier, B. (2013). Jeunes chercheurs face aux exigences de disponibilité temporelle. *Temporalités, 18*.

Demailly, L. (1991). Modèles de formation continue des enseignants et rapports aux savoirs professionnels. *Recherche et formation, 10*, 23-35.

Deschamps, J.C. (1977). L'attribution et la catégorisation sociale. Berne: Peter Lang.

Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L., & Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, *27*, 33–64.

De Wandel, D., Maes, L., Labeau, S., Vereecken, C., & Blot, S. (2010). Behavioral determinants of hand hygiene compliance in intensive care units. *American Journal of Critical Care, 19*, 230-239.

Dewey, J. (1927). *The Public and its Problem*. Athens : Ohio University Press.

Dewey, J. (1938). *Expérience et éducation*. Paris: Armand Colin.

Dieckmann, P., Molin Friis, S., Lippert, A., & Ostergaard, D. (2009). The art and science of débriefing in simulation: ideal and practise. *Medical Teacher, 3*; 287-294

Dion, K. (1972). Physical attractiveness and evaluations of children's transgressions. *Journal of Personality and Social Psychology, 24*, 207-213.

Dion, K., Bercheid, E., & Walster, E. (1972). What is beautiful is good. *Journal of Personality and Social Psychology, 24*, 285-290.

Dionne, P., Saussez. F., & Bourdon, S. (2017). Reconversion et développement du pouvoir d'agir par l'apprentissage de systèmes d'action en groupe de réinsertion sociale et professionnelle. *L'orientation scolaire et professionnelle, 46*, 1-17.

Dionne, P., Viviers, S. & Saussez, F. (2019). Discuter et réfléchir son activité par l'instruction au sosie : émergence de contradictions et débats de métier. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 21*, 24–42.

Doise, W., & G. Mugny (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris: InterEditions.

Doob, A. (1979). Police discretion in the handling of juvenile offender, Poster présenté au *Meeting of the Social Science Research Council Law and psychology Seminar group*, Université d'Oxford.

Douglas M. (1992). *De la souillure. Etudes sur la notion de pollution et de tabou*. Paris : La Découverte.

Dubar, C. (2000). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles.* Paris: Armand Colin.

Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris: Seuil.

Dubey, G. (2001). La simulation à l'épreuve du lien social. *Le Travail Humain, 64*, 3–28.

Efran, M.G. (1974). The effect of physical appearance on the judgment of guilt, interpersonal attraction and severity of recommended punishment in a simulated jury task. *Journal of Research in Personality*, *8*, 45-54.

Elliot, R., Jobber, D., & Sharp, J. (1995). Using the theory of reasoned action to understand organisational behaviour: The role of belief salience. *British Journal of social Psychology*, *34*, 161-172.

Engeström, Y. & Sannino, A. (2011). Discursive Manifestations of Contradictions In Organizational Change Efforts: A Methodological Framework. *Journal of Organizational Change Management*, *24*, 368-387.

Etienne, R. (2012). « Professionnalisation », « formation à et par la recherche ». *Recherche et formation*, 59, 121-132.

Erasmus, V., Daha, T.J., Brug, H., Hendrick Richardus, J., Behrendt, M.D., Vos, M.C., & van Beeck, E.F. (2010). Systematic review of studies on compliance with hand hygiene guidelines in hospital care. *Infection Control and Hospital Epidemiology, 31*, 283-294.

Falque, E. (1980). *Les juges et la sanction ou l'analyse d'une crise.* Paris: Editions Anthropos.

Fanning, R., & Gaba, D. (2007). The role of debriefing in simulation-based learning. *Simulation in healthcare, 2,* 1-11.

Fayard, P. (1988). *La Communication scientifique publique. De la vulgarisation à la médiatisation.* Lyon : Chronique sociale.

Fayol-Noireterre, J. (2005). Rubrique - L'intime conviction, fondement de l'acte de juger. *Informations sociales*, *127*, 46-47.

Fernagu-Oudet, S. (2004). Ingénierie de professionnalisation et didactique professionnelle. *Recherche & Formation, 46,* 117-135.

Ferraille, J-F. (2009). *L'accueil des enfants handicapés dans les CLSH*. Voiron: Territorial éditions (Collection « L'Essentiel sur »).

Fincham F.D. (1983). Developmental dimensions of attribution theory. In jaspars, J.M.F., Fincham F.D., & Hewstone M.R.C. (Eds), *Attribution theory: conceptual developmental and social dimensions*, San Diego C.A.: Academic Press, 37-62.

Fincham F.D., & Jaspar J. (1979). Attribution of responsibility to self and other in childrens and adults. *Journal of Personality and Social Psychology, 37,* 1589-1602.

Fishbein M., & Ajzen I. (1973). Attribution of responsibility: a theoretical note. *Journal of Experimental Social Psychology, 9,* 148-153.

Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An introductionto theory and research.* Reading, Mass., Addison-Wesley.

Fishbein, M., & Ajzen, I., (2010). *Predicting and changing behavior : The Reasoned Action Approach*. Taylor & Francis, New York.

Fisher, C.D., & Gitelson, R. (1983). A meta-analysis of the correlates of role conflict and ambiguity. *Journal of Applied Psychology, 68,* 320-333.

Flament, C. (2001). Pratiques sociales et dynamique des représentations. In P. Moliner (Ed.), La dynamique des représentations sociales (pp. 43–58). Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

Fogarty, G.J., & Shaw, A., (2010). Safety climate and the theory of planned behavior: towards the prediction of unsafe behavior. *Accident Analysis and Prevention, 42,* 1455-1459.

Fontaine, L. (2005). Expertise pénale. *EMC-Odontology, 1,* 291-297.

Forner, Y. (2010). *L'accompagnement des étudiants dans leurs projets : y a-t-il un psychologue dans le dispositif ?* XVI Congrès de l'Association International de Psychologie du Travail de Langue Française, Lille, France.

Fourez, G. (1994). *Alphabétisation scientifique et technique.* Bruxelles; De Boeck.

Fraccaroli, F., & Vitali, F. (2001). Verso la scelta imprenditoriale ? Il ruolo dei significati attribuiti al lavoro, In A. Battistelli (a cura di), *I giovani e la scelta imprenditoriale*. Milano: Angelo Guerini e Associati.

François, P.H. (2005). Sentiment d'efficacité personnelle et évaluation de la motivation. Mise en perspective par les représentations sociales des compétences, In Actes du colloque international AFPA/INOIP/AIPTLF. *L'approche psychologique du travail, ses apports*

dans les champs de l'orientation, de la formation et des ressources humaines. *Lille, 35-38.*

Frydman, B. (2007). La contestation du jury populaire. Symptôme d'une crise rhétorique et démocratique, *Questions de communication, 12,* 103-117.

Gadbois, C. (1975). L'analyse des emprises réciproques de la vie de travail et de la vie hors travail. *Bulletin du CERP, 2,* 117-151.

Gandon, L. (2015). *Etude de l'intention comportementale des étudiants en soins infirmiers face à l'usage de la télémédecine*. Mémoire de Master 2. Université de Paris Ouest-Nanterre La Défense.

Gandon, L., & Hardy-Massard, S. (2019) Modification des représentations sociales des métiers d'infirmier et d'animateur socioculturel chez des étudiants grâce à une action de santé publique menée en interdisciplinarité. *Pratiques Psychologiques, 25,* 79-100.

Gandon, L., Hardy-Massard, S., & Auzoult, L. (2016). *L'intention comportementale des étudiants en soins infirmiers face à l'usage de la télémédecine*. XIème Congrès International de Psychologie Sociale en Langue Française. Genève, Suisse.

Gangloff B., & Hardy S. (2000). *De quelques critères attributifs de sanction et de responsabilité*. 11ème Congrès International de Psychologie du Travail de Langue Française. Rouen.

Gangloff B., & Hardy S. (2004). *Attribution of the nevel of sanction according to the legal versus naive culture of the attributor*. 15ème Congrès de l'Association Internationale de Psychologie Transculturelle (I.A.C.C.P.). Xian (Chine).

Gangloff, B., & Hardy-Massard, S. (2006). Critères attributifs de sanction et "cultures de métiers" : approche comparative dans la justice naïve *versus* experte. *Revue Interaméricaine de Psychologie*, V.40, N.1.Jan-Avr, 21-36.

Gastaldi, L., &. Lanciano-Morandat, C. (2017). L'enseignement supérieur et la recherche. Une pression temporelle accrue. *La Nouvelle Revue du Travail*, *11*.

Gaudron, J-P., Bernaud, J-L., & Lemoine, C. (2001). Evaluer une pratique d'orientation professionnelle pour adultes: les effets du bilan de compétences. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 30,* 485-510.

Ghiglione, R., & Trognon, A. (1993). *Où va la pragmatique ?* Grenoble: PUG.

Giannelli, P. C. (1997). The abuse of scientific evidence in criminal cases: The need for independent crime laboratories. Virginia Journal of Social Policy & the Law, *4*, 439-478.

Giannelli, P. C. (2006). Forensic science. Journal of Law, Medicine & Ethics, *34*, 310-319.

Giger, J. (2008). Examen critique du caractère prédictif, causal et falsifiable de deux théories de la relation attitude-comportement : la théorie de l'action raisonnée et la théorie du comportement planifié. *L'année psychologique, 108*, 107-131.

Gilibert, D. (2009). *La norme d'internalité et « l'individu responsable, utile et heureux de l'être ». Application des recherches sur l'internalité et le contrôle aux relations de travail, d'accompagnement en formation et de soin*. Toulouse : HDR Université de Toulouse 2 - Le Mirail.

Gilibert, D., & Banovic, I. (2008). La représentation des causes de l'état de santé par les infirmiers et les points de vue envisagés des patients et des aidants naturels : une approche socionormative. *Psychologie du Travail et des Organisations, 14,* 55-76.

Gilibert, D., & Banovic, I. (2009). Effect of the training in psychology on the causal interpretation of a clinical case. *European Journal of Psychology of Education.*

Gilibert, D., & Daloz, L. (2008). Disorders associated with burnout and causal attributions of stress among health care professionals in psychiatry. *European Review of Applied Psychology, 58*, 263-274.

Gilibert, D., & Gillet, I. (2010). Revue des modèles en évaluation de formation, approches conceptuelles individuelles et sociales. *Pratiques Psychologiques, 16,* 217-238.

Giordan, A. (1983). *L'élève et/ou les connaissances scientifiques*. Berne: Peter Lang.

Giordan, A. (1989). Culture scientifique et technologique, régulation de la démocratie et vie quotidienne. In G. Fourez (dir.), *Enseigner les sciences en l'an 2000*. Namur: Presses universitaires de Namur.

Glasersfeld, E. (1985). Reconstructing the Concept of Knowledge. *Archives de psychologie, 53*, 91-101.

Godin, G., & Kok, G. (1996). The theory of planned behavior: A review of its application to health-related behaviors. *American Journal of Health Promotion, 11*, 87-98.

Godin G., Valois P., Lepage L., & Desharnais, R (1992). Predictors of smocking behaviour - an application of Ajzen's theory of planned behavior. *British Journal of Addiction, 87,* 1335-1345.

Gollwitzer, P.M., (1999). *Implementation intentions: strong effects of simple plans. American Psychologist, 54*, 493-503.

Gosling, P. (Ed.) (1996a). *Psychologie Sociale, Tome 1 : L'individu et le groupe*. Paris: Bréal.

Gosling, P. (Ed.) (1996b). *Psychologie Sociale, Tome 2 : Approches du sujet social et relations interpersonnelles*. Paris: Bréal.

Grasser, B., & Rose, J. (2000). L'expérience professionnelle, son acquisition et ses liens à la formation, *Formation-Emploi, 71*, 5-19.

Greenwood, D.J., & Lewin, M. (1998). *Introduction to Action Research, Social Research for Social Change*. London : Sage.

Guichard, J. (2000). Cadres et formes identitaires vicariantes et pratiques en orientation. *L'orientation Scolaire et Professionnelle, 29*, 181-212.

Guimelli, C. (1998). Chasse et nature en Languedoc. Étude de la dynamique d'une représentation sociale chez les chasseurs languedociens. Paris: L'Harmattan.

Guimelli, C., & Jacobi, D. (1990). Pratiques nouvelles et transformation des représentations. Revue Internationale de Psychologie Sociale, 3, 307–334.

Hale, A., & Borys, D., (2013a). Working to rule or working safely. In: Bieder, C., Bourrier, M. (Eds.), *Trapping safety into rules, how desirable or avoidable is proceduralization ?* Farham, Ashgate, pp. 43-69.

Hale, A., & Borys, D., (2013b). Working to rule or working safely? Part 1: A state of the art review. *Safety Science, 55*, 222-231.

Hale, A., & Borys, D., (2013c). Working to rule or working safely ? Part 2: The management of safety rules and procedures. *Safety Science, 55*, 222-231.

Hamilton V.L. (1978). Obedience and responsibility: a jury simulation. *Journal of Personality and Social Psychology, 36*, 126-146.

Hamilton V.L. (1980). Who is responsible? Toward a social Psychology of responsibility attribution. *Social Psychology, 41*, 316-328.

Hardy-Massard, S. (2006). Arbitraire et mécanismes socio-cognitifs d'attribution dans les décisions de futurs experts en droit. *Les cahiers de psychologie politique. Janvier 2006, n°8.*

Hardy-Massard, S. (2007). Critères attributifs de responsabilité et de sanction et fiabilité des expertises judiciaire. *Revue québécoise de psychologie,28*, 1-18.

Hardy-Massard, S., Bournel-Bosson, M., Gandon, L., & Heckenhauer, A. (2021). La construction de compétences d'étudiants en soins infirmiers lors d'un apprentissage par simulation : étude au cours d'un exercice de prise en charge d'un arrêt cardiorespiratoire. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 27, 189-202.

Hardy-Massard, S., Gandon, L., Linero, R., Deparois, D., Capon-Lagneau, K., Auzoult, A. (2020). Une approche compréhensive du rapport aux règles d'hygiène en soins infirmiers, *Recherche en soins infirmiers*. 4(4), 35-44.

Hardy S., & Gangloff B. (2004a). *La formation professionnelle du juge-évaluateur, un déterminant de l'attribution de sanction ? Etude sur une population de 649 étudiants en droit et 704 étudiants en psychologie.* 13ème Congrès International de Psychologie du Travail de Langue Française. Bologne (Italie).

Hardy S., & Gangloff B. (2004b). *Research of criterias influencing the assignment of sanction: study on a population of students in law*. Actes de la 4ème Conférence Internationale de Psychologie Appliquée (Timisoara, Roumanie, 2003). Timisoara (Roumanie): Editura Eurobit, 149-161.

Hardy-Massard S., & Gangloff B. (2005). *Niveau de sanction d'une infraction selon la culture psychologique versus naïve de l'attributeur.* Actes du Colloque International et Interdisciplinaire "Citoyenneté, Justice et Psychologie", Lyon.

Hardy-Massard, S., & Gangloff, B. (2007). Attributional biases in the judicial decisions. *5th International Conference of Applied Psychology,* Timisoara, Romania.

Harré, R. (1977). Automatisms and autonomies : in reply to professor Schlenker. Advances in Experimental Social Psychology. 10, 331-334.

Harré, R. (1988). Ethogenic methods: an empirical psychology of action. In G.M. Breakwell, H. Foot, & R. Gilmour (Eds.). Doing social psychology (pp. 86-105). Cambridge: Cambridge University Press.

Harris B. (1977). Developmental differences in the attribution of responsibility. *Developmental Psychology*, *13*, 257-265.

Haute Autorité de Santé (HAS). (2012). Evaluation et amélioration des pratiques - *Guide de bonnes pratiques en matière de simulation en santé* : http://www.has-sante.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2013-01/guide_bonnes_pratiques_simulation_sante_guide.pdf

Heckenauer, A. (2016). *L'apprentissage par simulation en formation infirmière : Etude de la construction des représentations et des compétences de futurs soignants*. Mémoire de Master 2. Université de Paris Ouest-Nanterre La Défense.

Heider F. (1958). *The psychology of interpersonal relation*. New York: John Wiley and Sons.

Henry, M. (2008). L'accompagnement, entre attention et discordance in L Ben Moussi & L. Le Gall, L., *Validation des Acquis de l'Expérience – Retour d'expérience à l'Université*, Paris: L'Harmattan, 25-38.

Heron, J. (1971). *Experience and Method, An Inquiry into the Concept of Experiential Research*. Surrey : University of Surrey.

Heron, J. (1996). *Co-operative Inquiry: Research into the Human Condition*. London : Sage.

Herpin N. (1977). *L'application de la loi, deux poids, deux mesures*. Edition du Seuil.

Hodson, D. (1998). *Teaching and Learning Science.* Buckingham, Open University Press.

Horai, J., & Bartek, M. (1978). Recommended Punishment as a function of injurious intent, actual harm done and intended consequences. *Personality and Social Psychology Bulletin, 4*, 575-578.

Hugon, M.A., & Seibel, C. (1988). *Recherches impliquées, Recherches action : Le cas de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck Université.

Huteau, M. (1985). Les *conceptions cognitives de la personnalité*. Paris: PUF.

Huteau, M. (2003). Comment évaluer les effets des méthodes de formation? In: C. Lévy-Leboyer, M. Huteau, C. Louche, J.P. Rolland (Eds.), *La psychologie du travail*. (pp. 289-308). Éditions d'organisation.

Imbs, P., & Sonnstag, M. (2007). La valorisation des acquis de l'expérience : enjeux et responsabilité partagée. *Performances, 32*.

Jackson, S.E., & Schuler, R.S. (1985). A meta-analysis and conceptual critique of research on role ambiguity and role conflict in work settings. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 36*, 16-78.

Jacq, A. (2016). Les nouveaux modes de pilotage de la recherche : quels effets ? *Natures Sciences Sociétés, 24*, 371-378.

Jones E.E., & Davis K.E. (1965). A theory of correspondent inferences: from acts to dispositions. in: L. Berkovitz (ed), *Advances in Experimental Social Psychology*, volume 2, New York Academic Press.

Jones E.E., & Harris V.A. (1967). The attribution of attitudes. *Journal of Experimental Social* P*sychology, 3*, 1-24.

Jones E.E., & Nisbett E.E. (1972). The actor and the observer: divergent perceptions of the cause of behavior. In Jones E.E and al (eds), *Attribution perceiving the cause of behavior*. Morristown N.J: General Learning Press, 37-51.

Jonnaert, P., & Vander Borght, C. (1999). *Créer des conditions d'apprentissage.* Bruxelles; De Boeck.

Jonnaert, P. (2009). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Belgique: De Boeck Supérieur, 2ème édition.

Joseph, I. (1998). *Erving Goffman et la microsociologie*. Paris: PUF.

Jurdant, B. (1969). Vulgarisation scientifique et idéologie. *Communication, 14*, 150- 161.

Jurdant, B. (2009). *Les Problèmes théoriques de la vulgarisation scientifique*. Paris : Les Archives contemporaines.

Kanekar, S., Dhir, V.L., Franco, B., Sindhakar, A.R., Vaz, L., & Nazareth, A.M. (1993). Causality, blameworthiness and punishment. *Irish Journal of Psychology*, *14*, 596-604.

Kanekar, S., & Pinto, N.J.P. (1991). Attributed responsibility for perceived like hood of an outcome as a function of its valence and severity, *Journal of Social Psychology*, *131*, 453-437.

Kanekar, S., & Seksaria, V. (1993). Acquaintance versus stranger rape: testing the ambiguity reduction hupothesis. *European Journal of Social Psychology, 23*, 485-494.

Kanekar, S., & Vaz, L. (1988). Attribution of causal and moral responsibility to a victim of rape. *Applied Review: An International Review*, *37*, 35-49.

Kanekar, S., Pinto, N.J.P., & Mazumbar, D. (1985). Causal and moral responsibility if victims of rape and robbery. *Journal of Applied Social Psychology*, *15*, 622-637.

Kanekar, S., & Kolsawalla, M.B. (1977). Responsibility in relation to respectability. *Journal of Social Psychology*, *102*, 183-188.

Kanekar, S., & Kolsawalla, M.B. (1980). Responsibility of a rape of victim in relation to her respectability, attractiveness and provocativeness. *Journal of Social Psychology*, *112*, 153-154.

Kanekar, S., & Kolsawalla, M.B. (1981). Factors affecting responsibility attributed to a rape victim. *Journal of Social Psychology*, *113*, 285-286.

Kanekar S., & Kolsawalla M.B. (1983). Sex and responsibility: the double standard Indian style. *Personality, Study and Group Behaviour*, *3*, 12-15.

Kanekar, S., Kolsawalla, M.B., & D'Souza, A. (1981). Attribution of responsibility to a victim of rape. *British Journal of Social Psychology*, *20*, 165-170.

Kanter, R.M. (1977). *Work and Family in the United State: a Critical Review and Agenda for Research and Polic*. New York: Russel Sage Foundation.

Kaplan, M.F., & Kemmerick, G.D. (1974). Juror judgment as information integration: combining evidential and no-evidential information. *Journal of Personality and Social Psychology*, *4*, 493-499.

Kelley, H.H. (1967). Attribution theory in social psychology. *In: Nebraska symposium on motivation, 15*, 192-240.

Kelman H.C., & Lawrence L.H. (1972). Assignment of responsibility in the case of Lt. Calley : preliminary report on a national survey. *Journal of Social Issues*, *28*, 177-212.

Kirkpatrick, D.L. (1959). Techniques for evaluating training programs. *Journal of American Society for Training and Development, 13*, 3–9.

Kouabenan, D. R., Desrichard, O., Dubois, M., De Gaudemaris, R., Mallaret, M. R., & Scarnato, F. (2003). Du diagnostic épidémiologique à la perception des risques de contamination par le SAMR (staphylocoque doré) en milieu hospitalier. In D. R. Kouabenan, & M. Dubois (Eds.), *Les risques professionnels : évolutions des approches, nouvelles perspectives* (pp. 87-183). Toulouse : Octarès.

Krahé, B. (1985). Verantwortungzuschreibungen in der sozialen Eindrucksbildung über Vergewaltigungsopfer und-täter. *Gruppendynamik*, *16*, 169-178.

Kraiger, K., Ford, J.K., & Salas, E. (1993). Application of cognitive, skill-based, and affective theories of learning outcomes to new methods of training evaluation. *Journal of Applied Psychology, 78*, 311–328.

Kraiger, K., & Jung, K.M. (1997). Linking training objectives to evaluation criteria. In M.A. Quinones, A. Ehrenstein, (Eds.), *Training for a rapidly changing workplace: Applications of psychological research*. (pp. 151–175). Washington, DC: American Psychological Association.

Lac, M., & Ratinaud, P. (2005). La professionnalisation : approche d'un processus représentationnel. *Journal International sur les Représentations Sociales, 2*, http://geirso.uqam.ca/jirso/05_08.php

Landy, D., & Aronson, E. (1969). The influence of the character of the criminal and victim on the decisions of simulated jurors. *Journal of Experimental Social Psychology, 5*, 141-152.

Landy, D., & Sigall, H. (1974). Beautiful is talent: task evaluation as a function of the performer's physical attractiveness. *Journal of Personality and Social Psychology, 29*, 299-304.

Lainé, A. (2012). VAE, quand l'expérience se fait savoir : l'accompagnement en validation des acquis. Toulouse: ERES.

Lalou, S. (2000). Attracteurs cognitifs et travail de bureau, *Intellectica*, *30*, 75-113.

Larguier J. (1999). *Criminologie et science pénitentiaire*. Dalloz

Larochelle, M., Bednarz, N., & Garrisson, J. (1998). *Constructivism and Education.* Cambridge: Cambridge University Press.

Laurence, D., (2005). Safety rules and regulations on mine sites – the problem and a solution. *Journal of Safety Research, 36*, 39-50.

Lazlo, P. (1993). *La Vulgarisation scientifique*. Paris : Presses universitaires de France.

Le Boterf, G. (1997). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les éditions d'organisations.

Le Borterf, G. (1999). Compétences et navigation professionnelle. Paris: Les Editions d'organisation. Deuxième édition revue et augmentée.

LeBoterf, G. (2002). *Ingénierie et évaluation des compétences*. Paris : Éditions d'Organisation.

Le Boterf, G. (2007). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Editions d'Organisation Groupe Eyrolles, 4ème édition.

Le Boterf, G. (2011). Apprendre à agir et à interagir en professionnel compétent et responsable. *Education permanente, 188*, 97-111.

Lhuillier, D. (2016). L'activité dans et au-delà du monde du travail. In M-A. Dujarier, C. Gaudart, A. Gillet et P. Lenel (Dir), *L'activité en théories. Regards croisés sur le travail*, (pp. 131-158). Toulouse: Octarès.

Lemoine, C. (1997). Du bilan au projet. *Carrierologie, 6*, 48-58.

Lemoine, C. (2002). *Se former au bilan de compétences. Comprendre et pratiquer cette démarche*. Paris: Dunod.

Lenoir, H. (2003). VAE et modernisation sociale. *Actualité de la Formation Permanente*, *182*, 33-36.

Levy-Leboyer, C. (1993). *Le bilan de compétences*. Paris: PUF.

Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues, 2*, 34-36.

Lewin, K. (1997). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues, 2*, 34-46.

Ley, K. (1979). Le statut scientifique de la recherche-action. Premiers propos pour un débat. Neufchâtel, Institut romand de recherches et de documentations pédagogiques (IRDP).

Leyens J.P. (1979). *Sommes-nous tous des psychologues ?* Collection Psychologie et Sciences Humaines, Mardaga Edition.

Lincoln, Y.S., & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. London: Sage.

Lhuilier D. (2006). *Cliniques du travail*. Toulouse : Erès.

Locke, E. A., & Latham, G.P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Loizon, D. (2008). Former des conseillers pédagogiques du premier degré par la recherche, *Recherche et formation*, 59, 105-120.

Losego, P. (2004). Le travail invisible à l'université : le cas des antennes universitaires. S*ociologie du travail, 46*, 187-204.

Mac Arthur, L. (1972). The how and what of why: some determinants and consequences of causal attribution. *Journal of Personality and Social Psychology*, *22*, 171-193.

McCaughey, CS., & Traynor, MK. (2010). The role of simulation in nurse education. *Nurse Education Today, 30*, 827-832.

McCaul, K.D., Veltum, L.G., Boyechko, V., & Crawford J.J. (1990). Understanding attributions of victim blame for rape: sex, violence and foresee ability. *Journal of Applied Social Psychologie, 20*, 1-26.

Mc Comas, W.C., & Noll, M.E. (1974). Effects of seriousness of charge and punishment severity on the judgments of simulated jurors. *Psychological Record, 24*, 545-547.

McGuire, W. J. (1990). Dynamic operations of thought systems. *American Psychologist, 45*, 504-512.

McGuire, W. J. (1999). *Constructing social psychology, creative and critical processes*. Cambridge: Cambridge University Press.

McGuire, W. J., & McGuire, C. V. (1991). The content, Structure and operation of thought systems. In R. S. Wyer & T. K. Srull (Eds.), *Advances in Social Cognition* (pp. 1-78). Hillsdale, New-Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

McGuire, W. J., & McGuire, C. V. (1992). Cognitive-versus-affective positivity asymmetries in thought systems. *European Journal of Social Psychology, 22*, 571-591.

McKeon, C.M., Fogarty, G.J., & Hegney, D.G. (2006). Organizational factors: impact on administration violations in rural nursing. *Journal of Advanced Nursing, 55*, 1, 115-123.

Marcel, J-F. (1999). La démarche de recherche-formation : proposition pour un trait d'union entre la recherche et la formation dans le cadre de la formation continue des enseignants. *Recherche et formation*, *32*, 89-100.

Marry, C., & Jonas, I. (2005). Chercheuses entre deux passions : l'exemple des biologistes. *Travail, genre et sociétés*, *14*, 69-88.

Mason, S., 1997. Procedural violations-causes, costs and cures. In: Redmill, F., Rajan, J., (Eds.), Human factors in safety-critical systems, Oxford, Butterworth Heinemann, pp.287-318.

Mayen, P. (1999). Des situations potentielles de développement. *Education Permanente, 139,* 65-85.

Mayen, P. (2012). L'appropriation des situations. In Y. Clot (sous la dir), *Vygotski maintenant* (pp. 289-305). Paris: La Dispute.

Mayen, P. et Mayeux, C. (2003). Expérience et formation, *Savoirs, 1*, 15-53.

Mayen, P., & Pin, J-P. (2013). Conditions et processus de l'engagement en VAE. *Formation emploi, 216*, 13-29.

Mayen, P. & Savoyant, A. (2002). Formation et prescription : une réflexion de didactique professionnelle. In J.-M. Évesque, A.-M. Gautier, C. Revest, Y. Schwartz, & J.-M.

Vayssière (Eds.), Actes du 37ème Congrès de la SELF : Les évolutions de la prescription (pp. 226-232). Aix-en-Provence.

Medway, J.F., & Lowe, C.A. (1975). Effect of outcome valence and attribution of responsibility. *Psychological Reports, 36,* 239-246.

Merle, V. (2006). La validation des acquis de l'expérience dans le travail social. Un risque ou une nouvelle chance ? *Informations sociales, 135,* 84-95.

Merton, R.K. (1948). The self-fufilling prophecy. *Antioch Review, 8,* 193-208.

Mias, C., & Piaser, A. (2016). Les représentations professionnelles. In G. Lo Monaco, S. Delouvée, & P. Rateau (Eds.), Les représentations sociales. Théories, méthodes et applications (pp. 319–322). Louvain-la-neuve: DeBoeck.

Michaud, G., Dionne, P., & Beaulieu, G. (2006). L'efficacité du bilan de compétences. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy, 41* (3).

Michaut, C. (2014). *Vulgarisation scientifique : Mode d'emploi*. EDP Sciences: Les Ulis.

Moliner, P. (2001). Formation et stabilisation des représentations sociales. In P. Moliner (Ed.), La dynamique des représentations sociales (pp. 15–41). Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

Morelle, A. Veyret, J. Lesage, G. Acker, D., & Noire, D. (2008). *Evaluation de l'impact du dispositif LMD sur les formations et le statut des professions paramédicales*. Paris: Inspection Générale des Affaires Sociales & Inspection Générale de l'Administration de l'Education Nationale et de la Recherche.

Morlot, R., & Sales-Wuillemin, E. (2008). Effet des pratiques et des connaissances sur la représentation sociale d'un objet: application à l'hygiène hospitalière. *Revue Internationale de psychologie Sociale, 4,* 89-114.

Moscovici, S. (1972). L'homme en interaction : machine à répondre ou machine à inférer. In S. Moscovici (Eds). *Introduction à la psychologie sociale*, vol 1. Paris: Larousse.

Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image, son public*. Paris: Presses Universitaires de France.

Moscovici, S. (2008). *Psychoanalysis: its image and its public*. Oxford: Polity Press.

Moscovici, S., & Hewstone, M. (1984). De la science au sens commun. In S. Moscovici (Ed.), Psychologie sociale (PP. 539-566). Paris: Presses Universitaires des France.

Mujawamariya, D., & Guilbert, L. (2002). L'enseignement des sciences dans une perspective constructiviste : vers l'établissement du rééquilibre des inégalités entre les sexes en sciences. *Recherches féministes, 15,* 25–45.

Musselin, C. (2008). *Les Universitaires*. Paris: La Découverte.

National Academy of Sciences (2009). Strengthening forensic science in the United States: A path forward. Washington, DC: Author

Negroni, C. (2005). La reconversion professionnelle volontaire : d'une bifurcation professionnelle à une bifurcation biographique. *Cahiers internationaux de sociologie*, *119*, 311-333.

Nehring, WM. (2009). Nursing simulation. A review of the past 40 years. *Simulation and Gaming, 40*, 528-552.

Netmeyer, R.G., & Burton, S. (1990). Examiningthe relationships between voting behavior, intention, perceived control, and expectation. *Journal of Applied Social Psychology*,*20*, 661-680.

N'Gbala A., & Branscombe N.R. (1995). Mental simulation and causal attribution: when simulating an event does not affect fault assignment *Journal of Experimental Social Psychology*, *31*, 139-162.

Nogami G.Y., & Steufert S. (1983). The dimensionality of attributions of causality and responsibility for an accident. *European Journal of Social Psychology, 13*, 433-436.

Nowotny, H., Scott, P., & Gibbons, M. (2001). *Re-Thinking Science: Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*. Londres: Polity Press.

Nyock, A., Nyock Ilouga, S., & Hikkerova, L. (2013). Intention entrepreneuriale et projet professionnel. *Gestion 2000, 30*, 47-65.

Oddone, I., Rey., A. & Briante, G. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière: vers une autre psychologie du travail.* Paris: Éditions sociales.

Olivier-Martin, F. (1934). Précis d'histoire du droit français. Paris: Dalloz.

Paisley, C.M., & Sparks, P. (1998). Expectations of reducing fat intake: The role of perceived need within the theory of planned behaviour. *Psychology and Health*, *13*, 341-353.

Parizel, E., Marrel, P., & Walstein, R. (2013). La télémédecine en questions. *Études*, *419*, (11), 461-472.

Parizot, I. (1998). Trajectoires sociales et modes de relation aux structures sanitaires. In J. Lebas, & P. Chauvin (Eds.), Précarité et santé (pp. 33–43). Paris: Flammarion.

Parsh, B. (2010). Characteristics of effective simulated clinical experience instructors: interviews with undergraduate nursing students. *Journal of Nursing Education, 49*, 569-572.

Pastré, P. (2005). *Apprendre par la simulation. De l'analyse du travail aux apprentissages professionnels*. Toulouse: Octares.

Pastré, P. (2009). Apprendre par la simulation de problème : le rôle de la simulation. In P.Pastré & P. Baradel. (dir.). *Apprendre par la simulation - De l'analyse du travail aux apprentissages professionnels*. (pp. 5-39). Toulouse: Editions Octarès.

Pepitone, A. (1975). Social psychological perspectives on crime and punishment, *Journal of Social Issues, 31,* 197-216.

Perrenoud, P. (1992). Le rôle d'une initiation à la recherche dans la formation de base des enseignants. *Education et recherche, 1,* 10-27.

Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris: L'Harmattan.

Perrenoud, P. (2004). Qu'est-ce qu'apprendre ? *Enfance & Psy, 24,* 9-17.

Perret-Clermont, A.-N. (2000). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne, Francfort: P. Lang.

Perugini, M., & Bagozzi, R.P. (2001). The role of desires and anticipated motions in goal-directed behaviours: Broadening and deepening the theory of planned behaviour. *British Journal of Social Psychology, 40,* 79-98.

Perugini, M., & Bagozzi, R.P. (2004). The distinction between desires and intention. *European Journal of Social Psychology, 31,* 69-84.

Petrus-Krupsky, M. (2015). L'enseignement du « *care* » en IFSI. *Recherche en soins infirmiers, 122,* 90-96.

Phares, E.J., & Wilson, K.G. (1972). Responsibility attribution: role of outcome severity, situational ambiguity and internal-external control. *Journal of Personality, 40,* 392-406.

Philibert, C., & Wiel, G. (1998). *Accompagner l'adolescence. Du projet de l'élève au projet de vie*. Lyon: Chronique Sociale.

Pinar, U., & al. (2020). Impact de la pandémie de COVID-19 sur l'activité chirurgicale au sein des services d'urologie de l'Assistance Publique-Hôpitaux de Paris. *Progrès en Urologie*. Sous presse.

Pliner, P., & Cappel, H. (1997). Drinking, driving and the attribution of responsibility. *Journal of Studies on Alcohol, 38,* 593-602.

Policard, F. (2015). Optimiser le débriefing d'une séance de simulation en santé. *Soins Cadres, 94,* 51-54.

Poupardin, E., Faury, M. (2018). Hypothèses : l'inscription d'une pratique de communication dans l'activité de recherche. *Revue Française des sciences de l'information et de la communication* [En ligne], *15*, mis en ligne le 01 janvier 2019. URL : http:// journals.openedition.org/rfsic/4877.

Pradel, J. (1976). Les rôles respectifs du juge et du technicien dans l'administration de la preuve en matière pénale. In: *X^e colloque des Instituts d'études judiciaires*. Poitiers: PUF.

Prot, B., & Magnier, J. (2003). Analyse du travail et formation : le cas de la prise de notes chez les accompagnateurs en validation des acquis, *Orientation Scolaire et Professionnelle*, *32*, [en ligne].

Raichvarg, D. (2005). *Sciences pour tous ?* Paris : Gallimard.

Rall, M., Gaba, D.M., Dieckmann, P., & Eich, C. (2010). Patient simulation. *Anesthesia*, *1*, 151-92.

Rall, M., Manser, T., & Howard, S. (2000). Key elements of debriefing for simulator training. *European Journal of Anaesthesiology*, *17*, 516-517.

Randall, D.M., & Wolff, J.A. (1994). The interval in the intention-behaviour relationship: Meta-analysis. *British Journal of Social Psychology*, *33*, 405-418.

Rault, F. (2004). Les risques de dérive quand l'opinion publique veut rendre justice elle-même. In V. Magos (Dir.), *Procès Dutroux, penser l'émotion* (pp. 129-136). Bruxelles : Temps d'arrêt.

Raven, B. H. (1992). A Power/Interaction model of interpersonal influence. *Journal of Social Behavior and Personality*, *7*, 217-244.

Raven, B. H. (2001). Power/Interaction and interpersonal influence: experimental investigations and case studies. In A. Y. Lee-Chai & J. A. Bargh (Eds.), The use and abuse of power (pp. 217-240). Philadelphia: Psychology Press. Raven, B. H., & French, J. R. P. (1958a). Group support, legitimate power, and social influence. *Journal of Personality*, *26*, 400-409.

Raven, B. H., Schwarzwald, J., & Koslowsky, M. (1998). Conceptualizing and Measuring a Powerllnteraction Model of Interpersonal Influence. *Journal of Applied Social Psychology*, *28*, 307-332.

Reason, J., (1990). *Human error*. Cambridge University Press, Cambridge.

Reason, J., (2008). *The human contribution, unsafe acts, accidents and heroic recoveries*. Farham, Ashgate.

Reason, J., & Hobbs, A., (2003). *Managing maintenance error*. Farham, Ashgate.

Reason, P. (1994a). Three Approaches to Participative Inquiry. In N.K. Denkin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*, (pp. 324-339). London, Sage.

Reason, P. (1994b). *Participation in Human Inquiry*. London : Sage.

Reason, P., & Heron, J. (1986). Research with People : The Paradigm of Co-operative Experiential Inquiry. *Person Centred Review, 1*, 456-475.

Reiss, M. (1993). *Science Education for a Pluralist Society.* Buckingham: Open University Press.

Resweber, J.-P. (2011). Les enjeux de l'interdisciplinarité. Questions de communication, 19, 171–200.

Rise, J., Thompson, M., & Verplanken, B., (2003). Measuring implementation intentions in the context of the theory of planned behavior. *Scandinavian Journal of Psychology, 44*, 87-95.

Risinger, D. M., Saks, M. J., Thompson, W. C., & Rosenthal, R. (2002). The Daubert/Kumho implications of observer effects in forensic science: Hidden problems of expectation and suggestion. California Law Review, *90*, 1-56.

Riverin, D., & Simard, Y. (1997). *Projet et étape de vie au travail*. Carrierologie, *6*, 34-47.

Roche, J. (1999). Que faut-il entendre par professionnalisation? *Éducation Permanente, 3*, 35-50.

Rorty, R. (1980). *Philosophy and the Mirror of Nature*. Princeton : Princeton University Press.

Ross L., & DiTecco, D. (1975). An attribution analysis of moral judgments. *Journal of Social Issues, 31*, 91-110.

Roussel, P., Moll M-C., & Guez, P. (2007). Méthodes et outils essentiels de la gestion des risques en santé. Étape 2 : identifier les risques *a priori*. *Risques & Qualité, IV, 4*, 239-247.

Rudolph, J., Simon, R., Dufresne, R., & Raemer, D. (2006). There's no such thing as « nonjudgmental » debriefing: a theory and method for debriefing with good judgment. *Simulation in healthcare, 1*, 49-55

Rudolph, J.W., Simon, R., Rivard, P., & al. (2007). Debriefing with good judgement : combining rigorous feedback with genuine inquiry. *Anesthesiology Clinics, 25*, 361-76.

Ruffin-Beck, C., & Lemoine, C. (2011). Bilan de compétences, construction personnelle pour une dynamique professionnelle. *L'orientation scolaire et professionnelle, 40*, 1-12.

Salesses, L. (2005). Rôle du niveau de connaissance dans le processus de structuration d'une représentation sociale. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 66, 2542.

Salesse, L., Metge, M., Paton, N., & Agostinelli, S. (2016). E-santé : connaissance et co-construction représentationnelle, pour une meilleure compréhension des pratiques. In S. Agostinelli, N. Koulayan (dir). Ecosystèmes numériques et la démocratisation informationnelle. Paris : Ecole des Mines.

Sales-Wuillemin, E., Morlot, R., Masse, L., & Kohler, C. (2009). La représentation sociale de l'hygiène chez les professionnels de santé: intérêt du recueil par entretien et de l'analyse discursive des opérateurs de liaison issus du modèle des Schèmes cognitifs de bases (SCB). *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, 81*, 43-72.

Salès-Wuillemin, E., Galand, Ch., Cabello, S., Folcher, V. (2011) Validation d'un modèle tri-componentiel pour l'étude des représentations sociales à partir de mesures issues d'une tâche d'association verbale. Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, 91, 231-252

Salès-Wuillemin, E., Morlot, R., Fontaine, A., Pullin, W., Galand, C., Talon, D., & Minary-Dohen, P. (2011). Evolution de la représentation sociale de l'hygiène durant la formation des infirmières. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée, 61*, 51-63.

Salès-Wuillemin, E., Morlot, R., Fontaine, A., & Talon, D. (2011). Effects of healthcare worker's perception of hygiene on hand hygiene practices. In L.V. Berhardt (Eds), *Advances in Medicine and Biology* Vol. 35, Nova Science Publishers.

Samaranayake, N.R., Cheung, S.T.D, Chui, W.C.M., & Cheung, B.M.Y., (2012). Technology-related medication errors in a tertiary hospital: a 5-year analysis of reported medication incidents. *International Journal of Medical Informatics, 81*, 828-833.

Santos, A., & Stuart, M. (2003). Employee perceptions and their influence on training effectiveness. *Human Resource Management Journal 13*, 27–45.

Sardon, J. (2020). De la longue histoire des épidémies au COVID-19. *Les analyses de Population & Avenir, 26*, 1-18.

Savoldelli, G., & Boet, S. (2013). Séance de simulation : du briefing au débriefing. In: S. Boet, J.C. Granry,& G. Savoldelli. *Simulation en santé, de la théorie à la pratique* (pp. 313-28). Paris: Springer-Verlag France.

Scheller, L. (2001). L'élaboration de l'expérience du travail. La méthode des instructions au sosie dans le cadre d'une formation universitaire, *Education Permanente, 146*, 161-174.

Schiele, B. (2005). Publiciser la science ! Pour quoi faire ? In I. Pailliart (Dir.) *La Publicisation de la science. Exposer, communiquer, débattre, publier, vulgariser. Hommage à Jean Caune* (pp. 11-51). Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.

Schroeder, D.A., & Linder, D.E. (1976). Effects of actor's causal role: outcome severity and knowledge of prior accidents upon attributions of responsibility. *Journal of Experimental Social Psychology*, *12*, 340-356.

Sedlack A.J. (1979). Developmental differences in understanding plans and evaluating actors. *Child Development, 50*, 536-560.

Seligman, C., Brickman, J., & Koulack, D. (1977). Rape and physical attractiveness: assigning responsibility to victims. *Journal of Personality, 45,* 554-563.

Seligman, C., Paschall, N., & Takata, G. (1974). Effects of physical attractiveness on attribution of responsibility. *Canadian Journal of Social Psychology, 3,* 290-296.

Semal-Leble, A. (2006). La validation des acquis envisagée comme processus. *Pensée plurielle, 13,* 69-79.

Shaver, K.G. (1970). Defensive attribution: effects of severity and relevance on the responsibility assigned for an accident. *Journal of Personality and Social Psychology, 14,* 101-113.

Shaver K.G. (1985). *The attribution of blame: causality, responsibility, and blameworthiness*. New York: Springer-Verlag.

Shaver K.G., & Drown D. (1986). On causality, responsibility, and self-blame: a theoretical note. *Journal, Personality, and Social Psychology, 50,* 697-702.

Shaw, M.E., Briscoe, M.E., & Garcia-Esteves, J. (1968). A cross-cultural study of attribution of responsibility. *International Journal of Psychology, 3,* 51-60.

Shaw, M.E., & Iwanaki, S. (1972). Attribution of responsibility by Japanese and American as a function of age. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 3,* 71-81.

Shaw, J.I., & Mc Martin, J.A. (1977). Personal and situational determinants of attribution of responsibility for an accident. *Human Relation, 30,* 95-107.

Shaw, J.I., & Reitan, H.T. (1969). Attribution of responsibility as a basis for sanctioning behavior. *British Journal of Social and Clinical Psychology, 8,* 217-226.

Shaw, J.L., & Skolnicks, P. (1971). Attribution of responsibility of a happy accident. *Journal of Personality and Social Psychology, 18,* 380-383.

Shaw, M.E., & Schneider, F.W. (1969). Negro-white differences in the attribution of responsibility as a function of age. *Psychodynamic Science, 16,* 289-291.

Shaw, J.L., & Sulzer, J.L. (1964). An empirical test of Heider's levels in attribution of responsibility. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 69,* 29-46.

Sheeran, P. (2002). Intention-behavior relations: a conceptual and empirical review. In: Stroebe, W., Hewstone, M. (Eds.), *European Review of Social Psychology,* Wiley, Chichester, pp. 1-36.

Sheeran, P., & Orbell, S. (1998). Do intentions predict condom use? Meta-analysis and examination of six moderator variables. *British Journal of Social Psychology, 37,* 231-250.

Sheeran, P., Webb, T.L., & Gollwizer, P.M. (2005). The interplay between goal intentions and implementation intentions. *Personality and Social Psychology Bulletin, 31*, 87-98.

Shepherd, J.W., & Bagley, A.J. (1970). The effects of biographical information and order of presentation on the judgment of an aggressive action. *British Journal of Social Psychology, 9*, 177-179.

Sheppard, B.H., Hartwick, J., & Warshaw, P.R. (1988). A theory of reasoned action: A meta-analysis of past research with recommendation for modifications and future research. *Journal of Consumer Research, 15*, 235-343.

Shultz T.R., & Schleifer M. (1983). Toward a refinement of attribution concepts. In Jaspars J.M.F., Fincham F.D., & Hewstone M.R.C. (Eds), *Attribution theory: conceptual, developmental and Social dimensions*, San Diego, C.A.: Academic Press, 37-62.

Shultz, T.R., Schleifer, M., & Altman, I. (1981). Judgment of causation, responsibility and punishment in cases of harm doing. *Canadian Journal of Behavioural Science, 13*, 238-253.

Shultz, T.R., & Wrigh,t K. (1985). Concepts of negligence and intention in assignment of moral responsibility. *Canadian Journal of Behavioural Science, 17*, 97-108.

Sigall, H., & Ostrove, N. (1975). Beautiful is dangerous: effects of offender attractiveness and nature of the crime on juridical judgment. *Journal of Personality and Social Psychology, 31*, 346-357.

Spector, P. (2006). *Industrial and Organizational Psychology: Research and Practice*, 4th edition. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Steinke, P. (1992). The effects of inmates' accounts on disciplinary penalties. *The Journal of Social Psychology, 132*, p 475-485.

Stockols, D., & Schopler, S. (1973). Reactions to victims under conditions of situtional detachment: the effects of responsibility, severity and expected future interaction. *Journal of Personality and Social Psychology, 25*, 199-211.

Strauss, A. (1992). La trame de la négociation, sociologie qualitative et interactionnisme. Paris: L'Harmattan.

Sutton, S. (1998). Predicting and explaining intentions and behavior: How well are we doing? *Journal of Applied Social Psychology, 28*, 1317-1338.

Tremblay, P.-A. (2014). Une sociologie de la recherche partenariale. In J-M. Fontan, J-L. Klein & D. Bussière (dir.), *Le Défi de l'innovation sociale partagée. Savoirs croisés* (pp. 15-34). Québec, Presses de l'Université du Québec..

Strommen, E. F., & Lincoln, B. (1992). Constructivism, technology, and the future of classroom learning. *Education and Urban Society*, *24*, 466-476.

Susman, G. I. (1983). *Action Research: A Sociotechnical Systems Perspective*. London : Sage Publications.

Thompson, W. C. (2008). Beyond bad apples: Analyzing the role of forensic science in wrongful convictions. Southwestern Law Review, *37*, 1027-1050

Thornton, B., & Ryckman, R.M. (1983). The influence of a rape victim's physical attractiveness on observer's attributions of responsibility. *Human Relations*, *36*, 549-561.

Tobin, K. (1993). *The Practice of Constructivism.* Hillsade, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.

Tyler, T.R., & Devinitz, V. (1981). Self-serving bias in the attribution of responsibility: cognitive versus motivational explanations. *Journal of Experimental Social Psychology*, *17*, 408-416.

Van Sell, M., Brief, A.P., & Schuler, R.S. (1981). Role conflict and role ambiguity: integration of the litterature and directions for future research. *Human Relations*, *34*, 43-71.

Véga, A. (1997). Les infirmières hospitalières françaises : l'ambiguïté et la prégnance des représentations professionnelles. *Sciences Sociales et Santé*, *15*, 103-131.

Véga, A. (2000). *Une ethnologue à l'hôpital. L'ambiguïté du quotidien infirmier*. Paris : Editions des Archives contemporaines.

Vidal-Gomel, C., Fauquet-Alekhine, P., & Guibert, S. (2011). Réflexions et apports théoriques sur la pratique des formateurs et de la simulation. In: Fauquet-Alekhine P, Pahuet N, Labrucherie M, Maridonneau C, Geeraerts T, Trabold F, et al., ed. *Améliorer la pratique professionnelle par la simulation*. Toulouse: Octares.

Vulbeau, A. (2013). Contrepoint. La crise du concept de crise. Informations sociales, 180(6), 71.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*: *The development of higher psychological processes*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press.

Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage*. Paris: La Dispute.

Walster, E. (1966). Assignment of responsibility for an accident. *Journal of Personality andSocial Psychology*, *3*, 73-79.

Weiner, B. (1980). May I borrow your class notes? An attributional analysis of judgments of help giving in an achievement-related context. *Journal of Educational Psychology*, *72*, 676-681.

Weiner, B. (1985). « Spontaneous »causal thinking. *Psychological Review*, *92*, 548-573.

Weiner B. (1995a). Inferences of responsibility and social motivation. In M.P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (1-47). San Diego: Academic Press.

Weiner B. (1995b). *Judgments of responsibility: a foundation for a theory of social conduct*. New York: Guilford.

White P.A. (1990). Ideas about causation in philosophy and psychology. *Psychological Bulletin, 108*, 3-18.

Wolton, D. (1997). De la vulgarisation à la communication. *Hermès, 21*, 9-14.

Wortman C.B. (1983). Coping whit victimisation: conclusions and implications for future research. *Journal of Social Issues, 39*, 195-221.

Zerillo, S. (1998). *Analyse structurale d'une représentation sociale : l'hygiène.* Thèse, Université Paul Valéry, Montpellier 3, Presses universitaires du Septentrion.

Wittorski, R. (1998). De la fabrication des compétences. *Éducation permanente, 135*, 57-69.

Wittorski, R. (2005a). Entre travail et formation: la professionnalisation Coordination. Thèse d'HDR soutenue à l'Université de Rouen-Normandie, Rouen.

Wittorski, R. (2005b). Enjeux et débats autour de la professionnalisation. In R. Wittorski (Ed.), *Formation, travail et professionnalisation* (pp. 9-20). Paris : L'Harmattan.

AINDEX DES ENCADRES

Encadré 1 : Le déroulement d'un procès en correctionnel……32

Encadré 2 : La fonction de la sanction……...47

Encadré 3 : La théorie du comportement planifié (TCP)……..94

INDEX DES FIGURES

Figure 1 : Les différentes techniques de simulation en santé selon HAS (2013)……64

Figure 2 : Les trois phases d'une séance de simulation selon le modèle de Vidal-Gomel et al. (2011)……66

Figure 3 : Théorie du Comportement Planifié (TCP) selon Ajzen (1991)……...94

Figure 4 : Les prémices d'un modèle de recherche-investigation des dispositifs d'ingénierie de la professionnalisation ……109

Figure 5 : Les différentes étapes du protocole de recherche (Groupe « expérimental »)……..115

Figure 6 : Les différentes étapes du protocole de recherche (Groupe contrôle)……116

Figure 7 : Schéma de notre dispositif de recherche-formation……126

Figure 8 : Médiation scientifique et approche socioconstructiviste……142

Figure 9 : Structure cyclique de la médiation scientifique……...147

Figure 10 : Le travail d'analyse et de réflexion sous-tendu par l'HDR……157

INDEX DES TABLEAUX

Tableau 1 : Effets de six critères sur les attributions de responsabilité et sur les attributions de sanction d'étudiants inscrits en premier cycle à l'Université de Rouen (Mémoire de DEA)…26

Tableau 2 : Opérationnalisation des critères renseignant sur l'auteur de l'infraction……34

Tableau 3 : Opérationnalisation des critères renseignant sur la situation……...34

Tableau 4 : Opérationnalisation des critères renseignant sur la victime……35

Tableau 5 : Procédure expérimentale utilisée dans le cadre de ma thèse de Doctorat……36

Tableau 6 : Contenu des quatre situations « vie quotidienne »……..…37

Tableau 7 : Contenu des quatre situations « vie professionnelle »…….……37

Tableau 8 : Effet des critères renseignant sur l'auteur de l'infraction sur les attributions de responsabilité et de sanction des trois populations expérimentales……....39

Tableau 9 : Effet des critères renseignant sur la situation sur les attributions de responsabilité et de sanction des trois populations expérimentales……...…40

Tableau 10 : Effet des critères renseignant sur la victime sur les attributions de responsabilité et de sanction des trois populations expérimentales……...…40

Tableau 11 : Récapitulatif des principaux résultats obtenus dans le cadre de ma thèse de Doctorat……44

Tableau 12 : Critères ayant un effet sur les attributions de sanction des étudiants en Droit……46

Tableau 13 : Les différentes fonctions de la sanction selon Cusson (1987)……47

Tableau 14 : Critères ayant un effet sur les attributions de responsabilité des trois populations expérimentales……..….50

Tableau 15 : Critères ayant un effet sur les attributions de responsabilité et sur les attributions de sanction des étudiants en psychologie……...54

Tableau 16 : Synthèse de l'étude intitulée « *Causal attributions of compliance or rebellion according to the Raven's bases of power* »……60

Tableau 17 : Synthèse de l'étude intitulée « *Simulation-based learning of nursing students for competences construction. Study during an exercise in cardio-respiratory arrest* »……71

Tableau 18 : Synthèse de l'étude intitulée « *Que signifie être riche de son expérience ?* »……78

Tableau 19 : Synthèse de l'étude intitulée « *Modification des représentations sociales des métiers d'infirmier et d'animateur socioculturel chez des étudiants grâce à une action de santé publique menée en interdisciplinarité* »……..…86

Tableau 20 : Synthèse de l'étude intitulée « *L'intention comportementale des étudiants en soins infirmiers face à l'usage de la télémédecine* »……..….90

Tableau 21 : Synthèse de l'étude intitulée « *Système de pensée associé aux violations de règles d'hygiène auprès d'étudiants en soins infirmiers* »……..…100

Tableau 22 : Synthèse de l'étude intitulée « *Quels sont les prédicteurs des comportements associés au respect des règles d'hygiène en soins infirmiers en cours de formation ?* »……103

Tableau 23 : Synthèse de l'étude intitulée « *Une approche compréhensive du rapport aux règles d'hygiène en soins infirmiers* »……114

Tableau 24 : Exemples d'études réalisées dans le cadre du contrat de recherche « Sécurité routière en Haute-Saône » (2011-2013)……...……118

Tableau 25 : Exemples d'études réalisées dans le cadre des contrats de recherche initiés avec l'Incubateur d'entreprise de Franche-Comté…….……..120

Tableau 26 : Compétences acquises liées à la conception de médiations……139

Tableau 27 : Compétences acquises liées à la gestion de projets de médiation……139

Tableau 28 : Compétences acquises liées à l'animation de médiations……140

Tableau 29 : Compétences acquises liées à la pratique de la médiation……140

Tableau 30 : Points communs entre différents modèles de la Recherche-Action et la médiation scientifique……..……144

SOMMAIRE DES ANNEXES

Annexe 1. Les fonctions de la sanction selon Cusson (1987)……..…196

Annexe 2. Catégorisation de la variable « Attribution de responsabilité »……..…198

Annexe 3. Caractéristiques des quatre approches de simulation (Bobillier Chaumon & al. (2018)…….199

Annexe 4. Les différentes techniques de simulation en santé selon la HAS[88] (2013)……..200

Annexe 5. Opérationnalisation des six savoirs de Le Boterf (1997)……...202

[88] Haute Autorité de Santé

Annexe 1 : Les fonctions de la sanction selon Cusson (1987)

UNE FONCTION CORRECTIVE	Le délit perturbe l'équilibre qui normalement devrait exister entre les citoyens. La sanction vise à corriger l'injustice. L'intervention juridique sert à restaurer la balance entre les deux parties en trouvant le juste milieu entre la perte de l'un et le gain de l'autre. La peine est ici conçue comme une soustraction, on enlève au délinquant le bien mal acquis, et comme une restitution, on donne à la victime ce qui lui revient. La peine est à la fois réparation à la victime et punition du coupable. Le crime est injuste en ceci qu'il est une relation déséquilibrée à cause de l'absence de réciprocité entre l'offenseur et l'offensé. Le premier gagne sans donner en échange, l'autre perd sans rien recevoir en contrepartie. L'équilibre est rompu, il s'agit alors de le rétablir. La situation sera corrigée quand l'avantage obtenu par l'offenseur sera annulé pour être versé à l'offensé, ou par la punition de l'auteur. La justice corrective consiste donc à remettre les choses dans l'état où elles se trouvaient avant que le délit n'ait été commis.
UNE FONCTION RETRIBUTIVE	La peine est infligée pour la seule raison que le délinquant a commis un crime. La sanction est un châtiment infligé au délinquant en rétribution de l'infraction qu'il a commise. La peine rétributive est celle qui est donnée en échange d'un délit. C'est une sanction qui vise à compenser le crime. Quand on adopte une philosophie rétributive de la peine, on pense que le criminel est puni parce qu'il a commis un crime et non pour prévenir ou réprimer le crime.
UNE FONCTION D'EXPIATION	Cette fonction particulière de la peine existe encore souvent dans l'esprit du public et plus particulièrement chez les victimes et leurs familles. Cela s'exprime très généralement par un besoin de vengeance, notamment lorsqu'il s'agit d'un crime particulièrement horrible.
UNE FONCTION DE GARANTE DU CONTRAT SOCIAL	La plupart des citoyens décident volontairement de se soumettre aux lois. Mais ils ne continueront à le faire que s'ils ont la garantie que les autres en font de même. Et afin qu'ils ne soient pas tentés de suivre l'exemple du délinquant, une peine sera attribuée à celui-ci. La peine venant ainsi annuler l'avantage que le délinquant s'est octroyé en s'affranchissant d'une contrainte que la majorité respecte. La peine est infligée au délinquant, non pour réprimer le crime mais pour honorer la garantie du contrat social. En l'absence de peine, les criminels jouiraient d'un avantage décisif sur les non-criminels. La peine permet donc d'annuler l'avantage que s'est octroyé le délinquant. Elle est le moyen utilisé par le groupe social pour se porter garant de la conformité de la majorité des gens à la loi. En l'occurrence, la fonction de la punition n'est pas de réprimer directement le crime, mais de conforter les citoyens, qui sont au départ disposés à respecter la loi, en les assurant qu'ils ne se retrouveront pas sans défense au milieu des malfaiteurs.
UNE FONCTION DE SECURITE	Il est incontestable que l'on punit aussi pour réprimer le crime et pour assurer la sécurité. Le crime doit être puni pour que les gens puissent aller et venir en toute quiétude. La sécurité, c'est l'absence de danger et la tranquillité d'esprit qui en résulte. Le public jouit de la sécurité quand il est et se sent relativement en sûreté par rapport au crime. La sécurité est l'un des objectifs fondamentaux du droit pénal. La peine et les sanctions servent à réprimer les conduites génératrices d'insécurité. De concert avec d'autres contrôles sociaux, elle pousse les gens à respecter la loi.
UNE FONCTION DE RAPPEL DE LA NORME	Quand on dit :« il doit être puni parce qu'il le mérite », on entre dans le monde de la norme. Le crime est alors vu comme un acte qu'il faut réprouver. Et la peine est conçue comme un blâme qui exprime notre attachement aux valeurs foulées aux pieds par la transgression. La peine sert à stigmatiser les atteintes aux valeurs fondamentales de la société et à exprimer l'horreur qu'elle éprouve devant le crime.
UNE FONCTION DE DISSUASION OU D'INTIMIDATION COLLECTIVE	Par la dissuasion générale, on vise à intimider les individus qui seraient tentés de suivre l'exemple de celui que l'on punit. La loi pénale est ici conçue comme une interdiction assortie de menaces, et la peine, comme un moyen de la rendre crédible. La punition du crime sert à rappeler que le Code pénal n'est pas seulement un simple bout de papier. L'effet de la dissuasion est en réalité très partiel. Bien sûr, nombreuses sont les infractions commises malgré les menaces de la sanction mais on ignore cependant, presque totalement, le nombre d'infractions non commises en raison de cette menace. Cet effet dissuasif est certain à l'égard de nombreuses personnes. Il y a certes trop de crimes et délits mais il y en aurait bien davantage sans la menace de la sanction. On peut reconnaître l'effet intimidant de la peine. Il est, en effet, difficile de contester l'idée que les sanctions pénales peuvent intimider certaines personnes. Nous obéissons tous à certaines lois, non par conviction mais simplement parce que nous craignons certaines sanctions. Qui peut prétendre que les automobilistes continueraient de respecter certains règlements sur le stationnement si on cessait de distribuer des sanctions ? Toutefois, la solution réside moins dans l'existence de peines sévères que dans l'application effective de peines prévues. Il faut aussi que ces peines soient adaptées pour qu'elles aient un effet. Une faible amende pour un milliardaire a peu de chance d'avoir un effet dissuasif.
UNE FONCTION DE DISSUASION INDIVIDUELLE	La dissuasion spéciale s'adresse au seul délinquant qui est puni. On veut l'empêcher de recommencer en lui inspirant la crainte du châtiment. Le but sera atteint si cette peur pousse le délinquant à ne plus commettre de délit, ou à en commettre moins ou de moins graves.

UNE FONCTION DE NEUTRALISATION	Neutraliser un criminel, c'est le mettre hors d'état de nuire pendant un certain temps pour protéger la société. La neutralisation ne peut se produire que dans l'hypothèse où le délinquant commettrait de nouveaux délits s'il était en liberté au lieu d'être derrière les barreaux. La mesure repose donc sur la prédiction de l'activité délinquante de l'accusé. De tout temps, on a voulu neutraliser les individus inquiétants et imprévisibles. On les expulsait, on les mutilait, on les mettait à mort. De nos jours, la volonté de mettre hors d'état de nuire les individus dangereux se fait sentir à toutes les étapes du processus pénal. Le policier songe au danger que représente un suspect, il décide de l'arrêter. Le juge pense au crime que pourrait commettre l'accusé quand il le place en détention préventive, ou quand il choisit la peine. L'agent de probation spécule sur les risques de récidive quand il rédige le rapport qu'il destine au juge. Le commissaire des libérations conditionnelles doit tenir compte de la menace que représente le détenu pour la société. Plus un individu représente un risque de récidive élevé, plus il subira les rigueurs de la loi.
UNE FONCTION DE RESOCIALISATION, DE READAPTATION, DE REEDUCATION	Les notions modernes de réadaptation ou d'insertion s'opposent directement aux notions telles que le châtiment. Ces mesures d'insertion sociale n'ont pas toujours le résultat escompté, du fait notamment que l'établissement pénitentiaire n'est pas un milieu social ordinaire (d'ailleurs, certains disent qu'il « désinsère » plutôt qu'il ne réinsère). Cependant, des efforts de resocialisation sont entrepris dans quatre grands domaines que sont le domaine scolaire, le domaine professionnel, le domaine individuel, et le domaine social.

Annexe 2 : Catégorisation de la variable « Attribution de responsabilité »

TYPES D'ATTRIBUTION DE RESPONSABILITE	CATEGORIES	EXEMPLES
AUCUNE ATTRIBUTION	Aucune attribution ou précise le type de sanction à attribuer	« La fin de mission n'est pas justifiée », « Je donnerai une peine de prison ferme »
	Met en évidence la conséquence négative de l'infraction	« Il y a eu mort d'homme », « La personne a dû être hospitalisée », « La main de l'autre ouvrier a été tranchée »
	Explique la fonction de la sanction	« Je donne cette sanction en guise d'exemple afin de dissuader d'autres personnes d'agir ainsi »
ATTRIBUTION A LA PERSONNE	Attribution de la responsabilité à la personne	« C'est la faute de Tom »
	Attribution de la responsabilité à la personne avec utilisation de termes personnologiques.	« C'est sa faute, il est inconscient, imprudent et immature »
	Souligne la transgression de la loi, de la norme ou de la règle	« Il est interdit par la loi d'avoir une arme à feu sur soi » ; « On ne doit pas transgresser les règles de sécurité » ; « Le harcèlement est immoral et puni par la loi », « Le racisme n'est pas tolérable »
	Double attribution de responsabilité : à la personne et souligne la transgression	« C'est la faute de Tom, on ne doit pas transgresser le code de la route »
ATTRIBUTION A LA SITUATION	Attribution de la responsabilité à la situation	« Ce n'est pas sa faute, l'entreprise aurait dû prévoir un parking pour les visiteurs »
	Attribution de la responsabilité à la victime	« Le serveur aurait dû faire plus attention » ; « Le piéton aurait dû regarder avant de traverser » ; « La personne asthmatique aurait dû sortir » ; « Mme Chazel a dû avoir un comportement ambigu » ou encore « L'employée africaine devait être fragile à la base »
	Attribution de la responsabilité au stimulus	« Ce bar doit être mal famé »
	Attribution de la responsabilité au hasard	« La voiture aurait pu se faire voler n'importe où, c'est le hasard » ; « C'est la faute à pas de chance »
	Double attribution : à la victime et à la situation	« La personne asthmatique aurait dû sortir, de plus il y aurait dû avoir une zone fumeur de prévue dans ce bar »
DOUBLE ATTRIBUTION A LA PERSONNE ET A LA SITUATION	Double attribution : à la personne et à la situation	« C'est la faute de Tom mais le feu était peut-être mal signalisé »
	Double attribution : à la personne et à la victime	« Bill n'aurait pas dû faire cela mais le serveur de son côté aurait dû surveiller la table »
	Double attribution : à la situation et souligne la transgression	« Il est interdit de fumer dans les zones non-fumeur mais la pancarte signalant l'interdiction était sans doute dissimulée par quelque chose »
	Double attribution : à la victime et souligne la transgression	« Mme Chazel aurait dû être plus claire mais toutefois le harcèlement est interdit par la loi »
ATTENUATION DE LA RESPONSABILITE DE L'AUTEUR DE L'INFRACTION	Attribution de la responsabilité à l'état dans lequel se trouve l'individu au moment de l'infraction	« On peut comprendre, Jean-Marc était sous pression », « Ce n'est pas vraiment de sa faute, il venait d'apprendre une mauvaise nouvelle », « Il ne disposait pas de toutes ses capacités »

Annexe 3 : Caractéristiques des quatre approches de simulation (Bobillier Chaumon & al. (2018).

Types d'approche	Prospective / prédictive	Réflexive / constructive	Projective	Rétrospective
Temporalité	**Activité à venir**	**Activité en devenir**	**Activité vivante, persistante**	**Activité terminée**
Visées de la simulation	Créer un espace d'élaboration collectif permettant d'anticiper les enjeux d'une situation à venir et maîtriser les incidences potentielles sur les individus, les collectifs et les organisations. L'objectif est de coadapter et transformer le milieu et l'individu	A partir d'une activité réflexive (autour d'un objet ou du réel de l'activité) l'individu est amené à explorer d'autres possibles et développer ainsi l'action individuelle et collective.	A partir de l'identification d'un objet externe (situation problématique, changement, organisationnel, technique, social), l'individu est amené à projeter des objets internes (affects, représentations) afin de transformer la situation future ou de se transformer lui-même.	A partir d'une activité réflexive sur une situation réelle et passée, l'individu est amené à agir sur les aspects individuels et collectifs dans le but de renforcer la compréhension des enjeux des situations de travail et *in fine* les transformer.
	Anticiper pour transformer	***Faire pour transformer***	***Se projeter pour transformer***	***Reconvoquer pour transformer***
Méthodes et techniques	MES, *Serious game*, jeu de rôles, *Living Lab*, simulation informatique	Auto-confrontation simple et croisée, instruction au sosie, objet technique	Psychodrame, débriefing, photolangage, cartes projectives, théâtre forum, Incidents critiques	Analyse des pratiques professionnelles, REX, entretien d'explicitation

Annexe 4 : Les différentes techniques de simulation en santé selon la Haute Autorité de Santé (2013)[89]

ANIMALE	**EXPERIMENTATION ANIMALE**	L'expérimentation animale permet un apprentissage de gestes chirurgicaux simples (sutures) et complexes (coeliochirurgie chez le cochon par ex).
HUMAINE	**UTILISATION DE CADAVRE**	L'utilisation de cadavre peut permettre un apprentissage de gestes techniques en chirurgie mais aussi en anesthésie-réanimation et en médecine d'urgence.
	PATIENT STANDARDISE	Le « patient standardisé » est un patient « volontaire » ou un acteur qui est sollicité sur la base d'un scénario préétabli et d'une description détaillée de son « rôle ». Il permet de développer des compétences en matière de communication avec le patient lorsqu'il existe un enjeu fort (annonce de mauvaise nouvelle par exemple) ou lorsqu'il convient de donner une information complexe à un patient (information bénéfice/risque). Il autorise ainsi la réalisation par exemple de consultations simulées.
	JEUX DE ROLE	Le jeu de rôles est une technique pédagogique d'apprentissage des habiletés relationnelles. Il s'agit de simuler une situation vraisemblable et en partie imprévisible dans un environnement fictif spécifique. Les personnes y jouent un rôle fictif plus ou moins déterminé, en improvisant le dialogue. Le jeu de rôles permet une mise en situation effective et nécessite une implication personnelle de chaque participant. Il prend appui sur le vécu personnel et professionnel de chacun. Il peut permettre d'analyser les comportements des acteurs et de donner un retour d'information sur son propre comportement.
SYNTHETIQUE	**SIMULATEURS PATIENTS**	Les simulateurs patients sont des mannequins grandeur nature (adulte, enfant, nourrisson) très réalistes. Plus ou moins sophistiqués, ils peuvent être pilotés par ordinateur et ont la possibilité de respirer, parler, et répondre à des stimuli lors d'interventions (mannequins haute-fidélité). Les mannequins obéissent à un scénario préétabli. Le formateur peut faire varier leurs constantes vitales et leur état clinique. Contextualisées dans une salle d'opération ou de réanimation, les situations cliniques vécues le plus souvent en équipe sont extrêmement proches de la réalité.
	SIMULATEURS PROCEDURAUX	Les simulateurs procéduraux permettent un apprentissage par la répétition de gestes dans une procédure, le plus souvent technique, et cela sans risque pour le patient. Ce type de simulateur couvre un large éventail de procédures : tête d'intubation, arbre bronchique pour endoscopie, bras pour perfusion, gestes chirurgicaux usuels tels que les différents types de sutures et les anastomoses digestives et vasculaires. Les simulateurs chirurgicaux, dans leur forme la plus simple, sont constitués par exemple d'une boîte cachant la vision directe (pelvic trainer), intégrant ou non une caméra, et permettant de réaliser des exercices variés (préhension, suture, dissection aux ciseaux..) courants en laparoscopie. Certains simulateurs sont plus sophistiqués et permettent de reproduire des situations interventionnelles de haute technicité comme par exemple des simulateurs de coronarographie, d'interventions complètes en coeliochirurgie, d'endoscopie digestive, d'angiographie, etc. Ils utilisent des logiciels très performants.
MIXTE	**SIMULATION HYBRIDE**	La simulation hybride est l'association de plusieurs techniques de simulation. Par exemple, la combinaison d'un patient standardisé et d'une partie de mannequin (bassin d'accouchement pour l'apprentissage de gestes obstétricaux, « peau simulée » pour perfusion ou sutures, etc.) contextualisée dans un environnement adéquat apporte du réalisme aux scénarios en ajoutant les réactions du patient ; dans ce cas, cette technique est qualifiée de haute-fidélité.

[89] https://www.has-sante.fr/upload/docs/application/pdf/2013-01/guide_bonnes_pratiques_simulation_sante_guide.pdf

ELECTRONIQUE	**REALITE VIRTUELLE ET/OU REALITE AUGMENTEE**	La réalité virtuelle est un domaine scientifique et technique exploitant l'informatique et des interfaces comportementales en vue de simuler dans un monde virtuel le comportement d'entités 3D, qui sont en interaction en temps réel entre elles et avec un ou des utilisateurs en immersion pseudo-naturelle par l'intermédiaire de canaux sensori-moteurs. Elle permet d'appréhender des situations complexes, ou d'étudier des concepts illustrés de manière plus concrète par des modèles informatiques. Ces applications sont interactives et permettent par exemple de comprendre comment un équipement peut être utilisé, de s'entraîner à prendre des décisions cliniques pour un patient virtuel en fonction de l'ajustement de différentes variables, mais uniquement par l'intermédiaire de l'écran de l'ordinateur. La réalité augmentée désigne les systèmes informatiques qui rendent possible la superposition d'un modèle virtuel 3D ou 2D à la perception qu'un individu a naturellement de la réalité et cela en temps réel. Elle désigne les différentes méthodes qui permettent d'incruster de façon réaliste des objets virtuels dans une séquence d'images. Elle s'applique aussi bien à la perception visuelle (superposition d'image virtuelle aux images réelles) qu'aux perceptions proprioceptives comme les perceptions tactiles ou auditives.
	ENVIRONNEMENT 3D ET SERIOUS GAMES	L'environnement 3D se rapproche par son réalisme des environnements de jeux vidéo les plus performants, même si le coût de création des environnements réalistes virtuels est très élevé. Ces techniques ne présentent pas en théorie de limite dans la diversité des situations qu'il est possible de créer, et permettent une immersion totale dans la situation mise en scène. Les jeux sérieux (de l'anglais serious games) sont des applications développées à partir des technologies avancées du jeu vidéo, faisant appel aux mêmes approches de design et savoir-faire que le jeu classique (3D temps réel, simulation d'objets, d'individus, d'environnements…) mais qui dépassent la seule dimension du divertissement. Ils combinent une intention sérieuse, de type pédagogique, informative, communicationnelle, ou d'entraînement avec des ressorts ludiques. Ils sont en quelque sorte une déclinaison utile du jeu vidéo au service des professionnels.

Annexe 5 : Opérationnalisation des six savoirs de Le Boterf (1997)

LES SAVOIRS SELON LE BOTERF	OPERATIONNALISATION DES SAVOIRS
SAVOIRS THEORIQUES	Vous pensez posséder les connaissances théoriques nécessaires pour prendre en charge une personne en arrêt cardio-respiratoire.
SAVOIRS PROCEDURAUX	Vous pensez connaître la démarche permettant la prise en charge d'une personne en arrêt cardio-respiratoire.
SAVOIR-FAIRE PROCEDURAUX	Quand vous serez en stage, vous pensez être capable de pouvoir effectuer les gestes d'urgence lors d'un arrêt cardio-respiratoire.
SAVOIR-FAIRE EXPERIENTIELS	Vous pensez pouvoir agir en situation d'urgence en-dehors des stages suite aux apports théoriques sur l'arrêt cardio-respiratoire.
SAVOIR-FAIRE SOCIAUX	Quand vous serez en stage, vous pensez être capable de trouver votre place au sein de l'équipe pour gérer un arrêt cardio-respiratoire.
SAVOIR-FAIRE COGNITIFS	Quand vous serez professionnel(le), vous pensez être capable d'expliciter la démarche de l'arrêt cardio-respiratoire.