

LE PARCOURS DE L'ÉTUDIANT EN FORMATION, DE DÉDALE EN DÉDALES : LES DIFFÉRENTES POSTURES DE L'ÉTUDIANT

Introduction

Nous avons vu précédemment l'intérêt de travailler en formation à partir de ce qui fait écart pour l'étudiant, entre le travail prescrit et le travail réel, entre sa vision idéalisée du milieu professionnel soignant et une certaine réalité observée, entre le voulu et le vécu, entre le pensé et le réalisé. Les étudiants infirmiers se trouvent déstabilisés, voire fragilisés, lorsqu'ils doivent affronter des pratiques qui ne correspondent pas à leurs valeurs et à leur définition du "bon soignant". Dans un contexte où ils sont stagiaires, donc en situation de dépendance vis-à-vis du regard évaluateur des professionnels qui les encadrent, les enjeux sont nombreux. Cependant l'accompagnement de l'étudiant par des référents l'amène à se questionner et à questionner les pratiques, développant un regard critique dans une démarche éthique du quotidien. Ainsi les étudiants prennent conscience de leurs responsabilités, capables de *répondre à* et de *répondre de*, et renforcent leur engagement, dans un *engagement pour* et un *engagement vers*³²⁷. Ils peuvent vivre leur subjectivité, non comme un obstacle à leur professionnalisation mais comme un atout, où la mètis et l'énaction participent d'une construction de leur posture professionnelle. La possibilité de questionner leur parcours en formation, à partir de leur vécu, autorise une ouverture à autrui, facilitant une co-émergence de chacun et une co-construction des réponses à proposer. Ces réponses, qui ne sont pas idéales, mais qui paraîtront éthiquement praticables, traduisent la place de la relation³²⁸ dans un métier à l'humain qui peut devenir un métier humain de la Relation. Ainsi « la Relation, dotée de ce "R", devient processus de vie fondamental qui circule de toutes parts, qui nous relie à nous-mêmes, aux autres et au monde » (Lerbet-Sereni, 1997a, p.53). La reconnaissance et au-delà l'acceptation du parcours singulier de l'étudiant, par les différents référents, participe d'un processus trans-formateur, où l'étudiant peut exister en tant que sujet, acteur et

³²⁷ Cf. supra, Chapitre 2 - I) Questionner la pratique professionnelle pour une visée éthique, entre attendus et (in)-possibles : les enjeux de l'analyse de pratique

³²⁸ Lerbet-Sereni différencie ainsi Relation et relation : « La relation, avec cette fois-ci un "r", a les mêmes qualités que la Relation. Elle est simplement la Relation contextualisée, et émerge alors sous des formes que l'on peut plus précisément identifier, moins abstraites (...). » (1997a, p.54)

auteur. Il s'agit pour le référent de ne pas vouloir amener l'étudiant sur le chemin attendu en formation, avec pour repère souvent son propre chemin, mais de le laisser cheminer entre des chemins attendus et possibles, en fonction de son expérience, lui permettant d'éprouver librement son parcours en formation.

Cependant cela peut apparaître paradoxal en formation professionnelle, puisqu'il s'agirait de laisser un étudiant libre de choisir, alors qu'il n'a pas conscience de tous les choix possibles, ni de leurs conséquences pour certains. La formation professionnelle peut-elle se construire sur la seule perception de l'étudiant de l'instant présent, dans un temps limité ? Comment conjuguer les attendus professionnels et les possibles singuliers, dans un parcours à la fois contraint et libre ? Le paradigme du parcours de l'étudiant en formation peut aider dans ces questionnements, interrogeant un parcours qui présente ses exigences mais aussi ses libertés, afin d'autoriser chacun à laisser émerger un soignant professionnel, capable d'être sensible et ouvert aux autres et à soi. Si en formation en alternance le rôle des tuteurs est de rendre le travail formateur (Geay, 1998), le rôle des formateurs ne serait-il pas de respecter un parcours en formation porteur de sens pour l'étudiant ? Dans le contexte des enjeux d'alternances en formation, c'est la métaphore du labyrinthe qui va nous permettre de travailler l'idée de la formation comme voyage³²⁹, cheminement intégrant des limites, des épreuves, pour explorer les chemins professionnalisants pour l'étudiant. La symbolique des labyrinthes permet de penser l'articulation à travers les alternances du système et du sujet, entre cadre et hors-cadre, entre attendus et possibles, entre altérité et subjectivité, dans une approche paradoxale pour rendre compte de la complexité des parcours en formation. Il s'agit de se positionner du point de vue des étudiants pour, non pas chercher à expliquer ce qu'eux seuls peuvent vivre et ressentir, mais repérer leurs différentes postures en formation, pour les accompagner au mieux dans un partenariat partagé. Le dispositif de formation ouvre ainsi des possibles au-delà des attendus, invitant à une conscientisation de la place de la subjectivité dans la Relation où le tiers-inclus existe en tant qu'espace d'interactions, producteur de sens. L'étudiant peut alors

³²⁹ Pour Serres (1991, p.28) « Aucun apprentissage n'évite le voyage. Sous la conduite d'un guide, l'éducation pousse à l'extérieur. »

s'inscrire dans une relation intersubjective³³⁰, qu'il s'agisse de la relation pédagogique ou de la relation de soin. Ainsi la pratique de l'étudiant toujours nouvelle, puisque réalisée dans un contexte et une rencontre uniques, enrichit aussi les référents dans une réciprocity, leur évitant de s'enfermer dans des savoirs figés pour participer à la découverte de savoirs. Ces derniers ne sont pas forcément nouveaux mais chacun, étudiant et référents, va pouvoir porter un regard nouveau sur ces savoirs, dans une démarche réflexive, garante d'une démarche éthique.

Pour commencer ce troisième chapitre nous allons interroger la place de la Relation, à travers deux relations essentielles en formation infirmière, à savoir la relation pédagogique et la relation de soin. Tout au long de sa formation, l'étudiant expérimente à la fois la relation pédagogique, avec ses différents référents et la relation de soin, auprès des patients en stage. Cette construction professionnelle amène à reposer les éléments qui fondent ces deux formes de relations pour poser celles de la Relation, en tant que relation/séparation (Lerbet-Sereni, 1997a) aux autres et à soi, dans un métier à l'humain tel un métier humain de la Relation. Dans ce métier humain, « ce qui demeure, plus urgent que jamais, c'est l'ardente exigence d'une humanisation à réaliser par chacun et qui appelle un engagement fraternel significatif » (Le Bouëdec, 2007, p.185). Cette Relation s'exerce tout au long d'un voyage initiatique, celui de la formation, qui sera développé à partir de la notion de parcours et de la symbolique des labyrinthes. Ainsi si le labyrinthe peut représenter « le monde réel où nous habitons et que nous devons apprendre à connaître pour chercher à le dominer, en donnant sens à chaque choix de parcours » (Lovito, 2013, p.4), l'objectif n'est pas de dominer ces labyrinthes mais d'en prendre conscience pour qu'ils participent à la compréhension de ce qui se passe pour chacun en formation, dans ces en-jeux d'alternances. Puis nous aborderons la question des différentes postures de l'étudiant en formation, par lesquelles il est susceptible de traverser les dédales de la formation, en tant que Dédale, capable d'être à la fois maître, architecte et artisan de son parcours. Enfin ces différentes approches nous permettront de proposer la notion de dédalités, passerelles entre soi et les autres, dans une clôture opérationnelle entre l'intérieur et l'extérieur, entre les

³³⁰ En référence à Cifali (1987, p.145) dans cette intersubjectivité « le "je" sujet de l'acte ne manque pas d'être éprouvé par celui qu'il rencontre, d'être marqué dans son psychisme par cet autre qui réveille les conflits irrésolus et l'histoire inconsciente, révélatrice des mensonges et des faux-semblants. »

attendus et les possibles, interrogeant les différentes postures de chacun, référent et étudiant, tous sujet, acteur et auteur. Nous verrons dans quelles mesures, à travers ces dédalités du parcours, la *mêtis* et l'énaction participent de la construction d'espaces intersubjectifs porteurs de sens, invitant chacun à prendre des chemins singuliers et à vivre sa Relation à autrui et à soi, dans un système de formation qui se jouerait dans une dimension autopoïétique³³¹.

I - De la relation dans un métier à l'humain à un métier humain de la Relation

Dans le cadre de la formation infirmière, l'étudiant expérimente une double position, ce qui peut parfois être déstabilisant. Tout d'abord celle d'étudiant, par laquelle il se retrouve à la fois dépendant et autonome, soumis au regard des professionnels pour construire ses compétences, dont l'évaluation porte sur les performances réalisées lors de la mise en œuvre des attendus professionnels³³². Nous avons vu la difficulté pour l'étudiant d'avoir des repères dans ses apprentissages, puisqu'il existe plusieurs modèles professionnels, identiques dans le respect des principes et singuliers dans la manière de les mettre en œuvre dans une situation toujours unique. L'étudiant se trouve aussi dans la position de futur professionnel, responsable de ses actes face à des patients qui le considèrent comme soignant. Si l'étudiant est dépendant du regard de son référent dans la relation pédagogique et si le patient peut être dépendant du regard de l'étudiant dans la relation de soin, la Relation se construit dans une interaction où la réciprocité et la récursivité sont présentes. Si le pouvoir peut appartenir au référent, dans le cadre de l'évaluation et de la validation de sa formation, l'étudiant peut devenir détenteur d'un certain pouvoir sur le patient. Interroger ces deux relations asymétriques et leur expérimentation en formation, peut permettre à l'étudiant de prendre conscience des nombreux enjeux d'alternances qui les traversent, entre évaluation et validation, exigence et progression, dépendance et autonomie, pouvoir et liberté. Comment penser cet espace de rencontre où se joue la

³³¹ Varela (2017, p.120) précise « qu'un système autopoïétique dépend de son milieu physico-chimique pour se maintenir en tant qu'unité distincte, sans quoi il se confondrait de nouveau avec lui. C'est ce qui constitue la fascinante nature paradoxale propre à un système autonome : le système vivant doit se distinguer de son environnement, tout en conservant son couplage avec lui. »

³³² Cf. supra, Chapitre 1 - I) Un maillage complexe à clarifier, entre les différents partenaires et l'évaluation des compétences

Relation, qu'elle soit pédagogique ou de soins, pour qu'il participe de la construction professionnelle de l'étudiant, dans une interaction et une intersubjectivité ? Comment l'expérimentation de la Relation en tant qu'étudiant et futur professionnel, en formation en alternance, peut l'aider à devenir un soignant professionnel capable d'exercer un métier humain de la Relation ?

1. La relation pédagogique

1.1 Les référents tous infirmiers, une spécificité à défendre ?

La particularité des formations professionnelles paramédicales est que les formateurs sont tous issus de filières paramédicales et, si leur formation initiale et leur exercice professionnel en tant que pairs peuvent être un atout par la connaissance des réalités du métier, exercer en IFSI implique une formation spécifique³³³. Les formateurs ont pu ainsi dépasser cette fonction de « monitrices d'écoles infirmières qui n'enseignent pas aux élèves infirmières à devenir des infirmières »³³⁴ (Lanriec, 1992, p.55), uniquement fondée sur la reproduction de leur exercice professionnel. Mais ils peuvent rester sur une approche dite théorique de la pratique et parfois dans la seule transmission de leurs expériences soignantes en tant que *doxa* (Perrenoud, 2001d)³³⁵. Or l'intérêt d'une formation en alternance est d'accompagner l'étudiant dans une réflexion sur l'écart, pour ne pas rester sur un apprentissage qui se centre sur la connaissance des protocoles et procédures, en dehors de tout contexte d'adaptation. « L'alternance permet d'apprendre ce qui ne s'enseigne pas à l'école » (Geay, 1998, p.29) dans la mesure où en situation l'étudiant cherche à identifier ce qui pose problème avant de le résoudre, en tenant compte des ressources à sa disposition. Pour l'étudiant, il ne s'agit pas d'imaginer une solution idéale, en dehors de tout impératif professionnel et de toute contrainte, revenant à nier la complexité. Il va chercher à adapter sa réponse

³³³ Mise en place du premier certificat par le décret n° 58 - 1104 du 14 novembre 1958 créant un certificat d'aptitude aux fonctions d'infirmière monitrice et d'infirmier moniteur et un certificat d'aptitude aux fonctions d'infirmière surveillante et d'infirmier surveillant.

³³⁴ Pour Lanriec (1992, p.55) « la blessure, subie dans l'ancien rôle, n'ayant pu être soignée et apaisée, la monitrice continuera d'agir, disant par là son agressivité, son angoisse, son impossibilité d'être actrice parmi d'autres, pour d'autres. » Ainsi les infirmières qui deviennent des monitrices, sont plutôt dans une fuite qui ne leur permet pas d'apprendre aux élèves à devenir des infirmières, capable de prendre soins des hommes et des femmes.

³³⁵ Pour Perrenoud (2001d, p.15) « toute normalisation de la réponse, qu'elle s'ancre dans une *doxa*, une théorie ou une tradition, entraîne un affaiblissement de la capacité d'action et de réaction du praticien. »

en fonction des possibilités offertes par le contexte, en mobilisant dans l'instant plusieurs ressources pour « inventer, reconstruire, innover » (Le Boterf, 2000, éd.2010, p.38), dans une adaptation singulière à la situation, au-delà de l'application des procédures. Ainsi il ne s'agit pas de nier certains paradoxes en formation initiale professionnelle infirmière³³⁶, puisque « la force du paradoxe (...) réside dans l'inachèvement et dans le surgissement de l'inattendu qu'il contient et qu'il permet » (Lerbet-Sereni, 1997a, p.103). En acceptant les paradoxes en formation, l'étudiant construit son parcours en formation en restant attentif à ses besoins et aux exigences liées au niveau de formation attendu, accompagné par l'ensemble des référents qui participent à sa construction professionnelle, tant à l'IFSI qu'en stage³³⁷. Pour donner à l'étudiant des repères et l'accompagner dans ce parcours, un formateur responsable du suivi pédagogique est désigné pour le suivre, soit durant une année, soit durant les trois années selon le choix des IFSI.

La particularité de la relation pédagogique en formation infirmière renforce le rôle du formateur référent du suivi pédagogique, qui ne se limite pas à une transmission de savoirs. Ce dernier est responsable de la proposition de validation par la CAC (Commission d'attribution des crédits) des compétences acquises en stage³³⁸, en tenant compte du parcours de l'étudiant au cours de sa formation, dans une mise en perspective du niveau attendu, des possibilités offertes à l'étudiant en stage et de l'évaluation par les équipes soignantes. Le formateur présente lors de la CAC sa proposition concernant les résultats obtenus par l'étudiant, tant à l'IFSI qu'en stage, concernant la validation des éléments composant le semestre. Cependant nous avons

³³⁶ Cf. supra, Chapitre 2 - III) Questionner la pratique professionnelle pour une visée éthique, entre attendus et (in)-possibles : les enjeux de l'analyse de pratique

³³⁷ Cf. supra, Chapitre 1 - I) Un maillage complexe à clarifier, entre les différents partenaires et l'évaluation des compétences

³³⁸ Arrêté du 26 septembre 2014 modifiant l'arrêté du 31 juillet 2009 relatif au diplôme d'Etat infirmier : article 56 « A la fin du stage, les responsables de l'encadrement évaluent les acquisitions des éléments de chacune des compétences au cours d'un entretien avec l'étudiant. L'évaluation prend en compte le niveau de formation de l'étudiant ; elle se fonde sur sa progression au cours du stage dans le développement de ses compétences, au travers des situations rencontrées et de la mise en œuvre des activités de soins » et article 57 « Le formateur de l'institut de formation, référent pédagogique de l'étudiant, prend connaissance des indications portées sur le portfolio et de l'évaluation du tuteur pour proposer à la commission d'attribution des crédits de formation définie à l'article 59 la validation du stage. Cette proposition prend en compte le niveau de formation de l'étudiant et se fonde sur sa progression dans son parcours de professionnalisation et l'acquisition des compétences infirmières.

vu que l'organisation de la formation professionnelle infirmière repose sur une pluralité de regards, portés par les multiples référents qui évaluent et valident la construction de ces compétences. La relation pédagogique, qui ne limite donc pas au formateur référent pédagogique ni au tuteur, apparaît comme une relation asymétrique pour l'étudiant. En effet elle met deux personnes au moins, dont les statuts et les rôles diffèrent dans un rapport de dépendance qui peut basculer dans un rapport de pouvoir. Chacun va essayer de trouver sa place dans le système afin de rester dans une dynamique où tous les participants peuvent construire « leurs propres inter-trans-co-actions »³³⁹ (Lerbet-Sereni, 2003, p.21), sans risque d'une prise de pouvoir des uns par rapport aux autres. La reconnaissance de cette asymétrie n'est pas à entendre comme un pouvoir exercé sur l'autre, étudiant, mais comme la possibilité de regards différents, réciproques et partagés, ceux de professionnels et de futurs professionnels, portés sur une situation. Dans la relation pédagogique, entre le référent et l'étudiant, il s'agit de « reconnaître qu'au départ il y a de l'inconnaissable dans la rencontre qui se tisse (...) notre seul progrès serait de l'entendre non plus comme un malheur mais comme constitutif de notre rapport à l'autre-sujet. » (Cifali, 1987, p.154) Il y a le professionnel reconnu, identifié comme celui qui détient les savoirs à transmettre, et l'étudiant, qui reçoit ces savoirs et construit ses compétences tout au long de sa formation, pour devenir un pair, membre de la profession soignante. Comment permettre à l'étudiant de se construire et d'interagir dans une dépendance qui participe de sa construction professionnelle ? De quelle façon ces regards partagés permettent-ils de poser à l'étudiant les limites de ses apprentissages, sans risquer de l'enfermer dans les seuls attendus ? Quelle liberté existe en formation, pour chacun, dans une réciprocité et une récursivité qui invitent à dépasser la *doxa* de sa propre pratique pour accompagner l'étudiant dans son parcours singulier ?

1.2 Quel sens donner à la relation pédagogique ?

Pour favoriser son intégration, les référents peuvent donner à l'étudiant les codes, dans le cadre du fonctionnement du service ou du règlement intérieur de l'IFSI.

³³⁹ Pour Lerbet-Sereni (2003, p.21) si l'un des systèmes domine, le risque est de se laisser enfermer : dans le programme (« inter-action ») ; dans une homogénéisation des pratiques (« trans-action ») ou dans « la recherche obsédante du sens commun » (« co-action »).

De même lui préciser dès le début du stage et lors de chaque mise en œuvre d'unités d'enseignement, les exigences et les incontournables pour "agir", "comprendre" et "transférer"³⁴⁰ dans une construction des compétences professionnelles, participe de l'encadrement de l'étudiant. Enfin prendre le temps, à travers le dialogue et les analyses de pratique³⁴¹ d'explicitier les choix réalisés au regard de la situation contribue à sa formation. Les différentes postures du tuteur³⁴², entre "intégrer", "encadrer" et "former", qui s'appliquent à l'ensemble des référents, participent du sens donné à la pratique, débordant toute *doxa* unique. Accepter les écarts en formation et créer des espaces où ils vont pouvoir se dire, se questionner et devenir source d'une construction professionnelle singulière, invite l'étudiant à devenir un soignant professionnel, attentif à la subjectivité de chacun, au-delà d'être un professionnel de soins, capable de réaliser des soins de qualité. Ainsi, la relation entre un référent et un étudiant peut être entendue comme un espace à investir, dans une « réciprocity récursive »³⁴³ (Lerbet-Sereni, 1997a, p.153). La possibilité pour l'étudiant d'analyser ce qui fait écart pour lui, l'amène à interroger le hors-cadre, qui n'apparaît pas comme un interdit mais comme une compétence à utiliser le cadre, les attendus pour s'adapter dans une ouverture aux possibles. Ces espaces favorisent le maintien d'un système vivant, dans une clôture opérationnelle pour accepter le déséquilibre³⁴⁴ à partir duquel naît le mouvement, dans une Relation à autrui et à soi où chacun peut co-émerger. Le référent, par une relation pédagogique à l'étudiant réciproque, lui permet de se reconnaître en tant qu'ipsité³⁴⁵, acceptant de ne pas tout savoir d'autrui et inversement. Cette relation existe à travers

³⁴⁰ Annexe 1 : le référentiel de formation (annexe III de l'arrêté du 31 juillet 2009 relatif au diplôme d'état d'infirmier modifié par l'arrêté du 26 septembre 2014)

³⁴¹ Cf. supra, Chapitre 2 - II) L'écart en formation, quels enjeux d'alternances ?

³⁴² Cf. supra, figure 1, Chapitre 1 - II) La réflexivité, un nouveau paradigme en formation professionnelle

³⁴³ Selon Lerbet-Sereni (1997a, p.153) « le lien social est construit par les personnes en même temps qu'il contribue à leur construction individuelle et collective. Il est le tout avec lequel les parties sont reliées/séparées, dans un rapport de réciprocity récursive. »

³⁴⁴ Pour Piaget (1974, éd.1992, p.247) « le besoin est l'expression d'une lacune, autrement dit d'un déséquilibre, tandis que la satisfaction du besoin consiste en une rééquilibration. » Ainsi le processus de déséquilibration oblige l'enfant à mettre en œuvre des processus d'assimilation-accommodation pour retrouver un équilibre et tendre à nouveau vers un déséquilibre.

³⁴⁵ Ricœur (*op. cit.*, p.14) dans une dialectique entre altérité et ipsité précise « une altérité telle qu'elle puisse être constitutive de l'ipsité elle-même, Soi-même comme un autre suggère d'entrée de jeu que l'ipsité du soi-même implique l'altérité à un degré si intime que l'une ne se laisse pas penser sans l'autre (...). »

le dialogue où peuvent se dire les paradoxes, dans une relation *Amour-Agapè*³⁴⁶, relation paradoxale où coexistent permanence et changement, relation et séparation (Lerbet-Sereni, 2003). Pour Liiceanu (1994, éd.1997, p.115) la relation pédagogique est le lieu « où le pouvoir s'exerce en vue d'une émancipation finale (...) », et cette séparation permet à l'étudiant de devenir un professionnel, en tant que pair reconnu, intégrant cette dimension de la Relation en tant que relation/séparation (Lerbet-Sereni, 1997a). Il ne s'agit alors plus de reproduire un modèle, qui ne serait qu'une représentation limitée de la profession, mais de produire un agir porteur de sens, dans une énaction³⁴⁷ à travers laquelle l'étudiant dit son engagement et sa responsabilité ainsi que son art soignant.

Cependant appréhender la complexité de la relation pédagogique n'est pas évident lorsque les enjeux de la formation en alternance restent ceux d'une validation de l'ensemble des compétences, tant à l'IFSI qu'en stage, pour l'obtention du diplôme. Dans le cadre de la formation infirmière, les étudiants ont la possibilité d'expérimenter la posture d'encadrant auprès d'autres étudiants en santé au cours de leurs stages et de l'UE 3.5 S4³⁴⁸, construisant ainsi la compétence 10³⁴⁹. Les étudiants peuvent appréhender par cette expérience et à travers les connaissances abordées, qu'être référent (soit en tant qu'encadrant de proximité, soit en tant que tuteur)³⁵⁰ ne s'improvise pas et ne se base pas uniquement sur la spontanéité ou la bonne volonté du professionnel. Entre la « congruence cognitive » et « l'effet-tuteur »³⁵¹ (Baudrit, 2007), la posture tutorale peut ainsi servir à la fois le tutoré et le tuteur, d'autant plus que les

³⁴⁶ Lerbet-Sereni (1994, p.27) différencie trois types de relation : *Amour-Eros* relation fusionnelle et identitaire ; *Amour-Philia*, relation privilégiant la distanciation et *Amour-Agapè*, relation qui permettrait de dépasser cette alternative en sachant engendrer en son sein un espace commun tout en reconnaissant chacun.

³⁴⁷ Varela (2017, p.68) nomme énaction cette idée de faire de « la réciprocité historique la clé d'une *co-définition* entre un système "autonome" et son environnement. »

³⁴⁸ L'UE 3.5 du semestre 4 s'intitule « Encadrement des professionnels de soins »

³⁴⁹ Annexe 2 : le référentiel de compétences (annexe II de l'arrêté du 31 juillet 2009 relatif au diplôme d'Etat d'infirmier). La compétence 3 correspond à « informer, former des professionnels et des personnes en formation »

³⁵⁰ Cf. supra, Chapitre 1 - I) Un maillage complexe à clarifier, entre les différents partenaires et l'évaluation des compétences

³⁵¹ Pour Baudrit (2007, p.24) « La congruence cognitive dénote la capacité, toujours chez les tuteurs, de s'exprimer dans le langage des étudiants, d'utiliser des notions ou concepts qui leur sont familiers, d'expliquer en des termes compréhensibles par eux. » Il évoque à travers différents exemples « l'effet-tuteur », qui correspond à l'intérêt que l'exercice de la fonction de tuteur peut avoir sur la personne qui l'exerce.

étudiants d'aujourd'hui sont les encadrants de proximité et, peut-être, les tuteurs de demain. Dans la mesure où la participation à la formation fait partie du décret des actes infirmiers³⁵², la façon dont ils vont vivre ce tutorat, et la relation pédagogique dans son ensemble, peut impacter leur manière d'être avec les étudiants qu'ils devront accompagner. La relation pédagogique, en tant que « partage du savoir et du métier avec un accompagnement tutorial »³⁵³ (Geay, 1998, p.56), n'appartient pas au seul domaine des formateurs et fait partie intégrante de la formation dans ses alternances institutionnelles et dans les alternances du sujet. C'est toute la complexité de l'approche pédagogique, dont l'ancrage dans une réalité, à travers l'analyse de pratique et le travail sur l'écart, permet de donner du sens aux apprentissages. L'inscription de l'étudiant dans un questionnement, qui autorise une rupture, participe de sa construction non pas uniquement dans une reproduction d'attendus mais dans une expression de possibles, espace de liberté stimulant et motivant. Cet espace de liberté peut aussi apparaître inquiétant et déstabilisant, renforçant la place du dialogue intersubjectif pour interroger l'écart, dans une mise en mouvement de chacun.

Mais quels peuvent être les impacts du vécu de la relation pédagogique sur la relation de soin, mise en œuvre par les étudiants dès leur premier stage ? La possibilité de vivre une relation pédagogique, qui autorise un espace de liberté, participe-t-elle de la création d'une relation de soin ouverte, centrée sur le patient et son entourage, et sur soi ?

2. Et la relation de soin

2.1 Passer d'une relation sociale à une relation de soin professionnelle

L'étudiant infirmier, tout en expérimentant la relation pédagogique dans sa complexité, vit aussi la relation de soin, tout aussi complexe. Dans les situations de soins, la relation avec le patient joue un rôle essentiel et l'étudiant est régulièrement amené à

³⁵² Cf. supra, Chapitre 1 - I) Un maillage complexe à clarifier, entre les différents partenaires et l'évaluation des compétences

³⁵³ Pour Geay (*op. cit.*, p.56), il existe 4 dimensions dans l'alternance qui vont interagir : « une dimension institutionnelle : partenariat et co-responsabilité de formation ; une dimension didactique : stratégie de formation inversée et interdisciplinaire ; une dimension pédagogique : partage du savoir et du métier avec un accompagnement tutorial ; une dimension personnelle : apprentissage par production de savoir et socialisation. »

expliciter cette relation vécue lors des stages, dans le cadre du suivi pédagogique. L'objectif est de lui permettre de passer d'une relation sociale à la professionnalisation de la relation soignant-soigné, par une conscientisation de ses expériences. Lorsque l'étudiant présente la façon dont il se situe dans sa relation au patient et à son entourage, il exprime souvent que "tout va bien", qu'il n'a pas de difficultés, en étant parfois incapable d'aller au-delà de cette perception simplifiée voire simpliste. La formation l'amène à questionner cette dimension relationnelle pour repérer les questions à poser au patient et dans quel but professionnel (histoire de la maladie, vécu du patient et de son entourage, compréhension des informations, relation d'aide etc.). Ces éléments vont lui permettre de dépasser la relation sociale pour prendre conscience des enjeux et des connaissances nécessaires à leur compréhension, afin de mettre en place des soins adaptés et individualisés. Il pourra ainsi transférer ces connaissances dans d'autres situations de soins similaires, dans une mise en œuvre de compétences professionnelles. La formation présente une compétence spécifique concernant la relation, la compétence 6 "Communiquer et conduire une relation dans un contexte de soins". Les critères permettant de savoir si cette compétence est "maîtrisée"³⁵⁴ sont, par exemple, la « pertinence de l'analyse de la situation relationnelle » ou la « cohérence dans la mise en œuvre d'une communication adaptée aux personnes soignées et leur entourage ». Cette compétence est évaluée au cours des stages par les professionnels, et travaillée tout au long de la formation dans le cadre de différentes unités d'enseignement³⁵⁵. Pour un soignant professionnel, pouvoir identifier les besoins spécifiques de chacun renforce la pertinence et la personnalisation des soins. Ainsi dans le cadre de ses transmissions écrites centrées sur le patient, « l'infirmier(ière) doit interpréter les situations et les mettre en mots. Il s'agit d'exprimer les vécus de la relation soignant-soigné pour créer une distance par rapport à l'action et rendre évidente la nature des soins » (Lourenco et al., 2008, p.40). Cette recherche d'une écriture professionnelle sensible, qui se centre sur le patient, est dépendante d'une

³⁵⁴ Annexe 2 : le référentiel de compétences (annexe II de l'arrêté du 31 juillet 2009 relatif au diplôme d'Etat d'infirmier)

³⁵⁵ La compétence est abordée lors de l'UE 1.1 Psychologie, sociologie, anthropologie au cours des semestres 1 et 2 ; de l'UE 4.2 Soins relationnels au cours des semestres 2, 3 et 5 ; de l'UI 5.3 Communication et conduite d'un projet au semestre 3 incluant aussi la compétence 2 (Concevoir et conduire un projet de soins infirmier).

interprétation subjective d'un vécu singulier. Toute interprétation d'un besoin chez l'autre comporte une dimension subjective, puisqu'elle se fait à partir de ce que le professionnel ou l'étudiant est, sait et parvient à percevoir. Dans la mesure où chacun est unique et où il faut permettre à l'étudiant « d'utiliser [ses émotions] avec la distance professionnelle qui s'impose »³⁵⁶, comment l'accompagner dans la professionnalisation de la relation de soin? Comment parler des émotions d'autrui, dans une retranscription sincère et empathique, sans avoir questionné ses propres émotions? Pour être compétent dans la mise en œuvre d'une *relation dans un contexte de soins*, il ne suffit pas de repérer les besoins du patient. Le choix du moment qui apparaît le plus adapté, pour le patient et le soignant, afin de favoriser une intervention soignante pertinente, implique d'être attentif au patient et à soi. Cette difficulté exprime la place de la subjectivité dans l'interprétation du « bon moment », le *kairos*³⁵⁷, qui dit aussi quelque chose de la *mêtis*³⁵⁸. Finalement, la part de subjectivité, qui existe dans toutes les relations et qui traduit la place des émotions, n'apporte-t-elle pas ce petit supplément, qui dit beaucoup de l'art soignant, dans la mise en œuvre des soins? Pour Lombart il est essentiel de limiter le « syndrome de dépersonnalisation » (2017, p.256), responsable d'une vision du patient en tant qu'objet, mais aussi d'une vision des professionnels perçus par l'institution comme interchangeable. L'objectif est de redonner sens au prendre soin ensemble, dans une approche collective pour combiner les attentes institutionnelles et celles des sujets. Il ne s'agit pas, en tant que formateur, de se contenter de mettre en mots la relation soignant-soigné, mais d'aider l'étudiant à s'approprier ce nouveau savoir, dans son *engagement vers* le patient et son entourage. La relation de soin n'est pas « (...) réductible à une prescription, à un acte ou un geste figé dans une nomenclature de comptable » (Sirven, 1999, p.62). Il s'agit de laisser s'exprimer la subjectivité de chacun pour créer une relation de soins acceptant

³⁵⁶ Annexe 1 : le référentiel de formation (annexe III de l'arrêté du 31 juillet 2009 relatif au diplôme d'état d'infirmier modifié par l'arrêté du 26 septembre 2014)

³⁵⁷ Hippocrate (textes présentés et annotés par Jean Salem, 1999, p.154) précise « la notion de *kairos*, de moment opportun, d'occasion à saisir est assez fréquente dans les traités médicaux. (...) C'est que pour sauver les malades, il faut savoir leur administrer à temps le traitement qui s'impose (...). »

³⁵⁸ Cf. supra, Chapitre 2 - III) Questionner la pratique professionnelle pour une visée éthique, entre attendus et (in)-possibles : les enjeux de l'analyse de pratique

l'asymétrie, mais qui, comme dans la relation pédagogique, ne se traduit par un pouvoir exercé sur le soigné.

2.2 Reconnaître les émotions, pour une relation de soin authentique

La relation de soin est elle aussi une relation asymétrique, par la dépendance d'une personne vulnérabilisée face à un soignant, puisqu'elle met en contact un soignant debout et un patient assis, voir couché ; un soignant habillé et un patient parfois dénudé. Cependant l'étudiant est amené à réfléchir sur cette possibilité d'une prise de pouvoir sur l'autre, le patient, dont l'expression peut parfois être banalisée sous couvert d'une charge de travail trop importante, tels que ne pas répondre tout de suite à une demande d'aller aux toilettes, précipiter les gestes lors d'une toilette ou parler entre collègues en s'occupant du patient. La capacité à oser dire aux patients les raisons d'un manque de temps par une charge de travail importante, « témoigne d'une *attention particulière forcément fondée sur la relation (...) qui reflète la présence de l'un à l'autre* et la réelle intention soignante qui l'anime même si certains éléments sont différés dans le temps » (Hesbeen, 2002, p.46). Un des indicateurs pour évaluer l'acquisition de la compétence 6, qui concerne la relation, est "une attention portée à la personne"³⁵⁹. Pour Svandra (2009, p.3), la relation de soin « ne consiste pas en commandements, mais en conseils, elle ne s'adresse pas à une totalité, mais à la personne en prenant en compte les singularités de chacun. » La complexité de cette relation se pose à chaque instant, dans toutes les situations, questionnant une attention à l'éthique au quotidien, afin que la Relation ne soit pas restreinte à la mise en application de procédures mais résulte d'une Relation à autrui, qui est aussi une Relation à soi. Ainsi permettre à l'étudiant d'interroger, à travers l'analyse de pratique, ce qui s'est passé pour lui, dans une reconnaissance de ses émotions et de la résonance, limite le risque d'une « neutralité émotionnelle »³⁶⁰(Mercadier, 2002, p.211). Si cette dernière peut donner l'illusion de maîtriser la relation, elle semble surtout l'enfermer dans une

³⁵⁹ Annexe 2 : le référentiel de compétences (annexe II de l'arrêté du 31 juillet 2009 relatif au diplôme d'Etat d'infirmier)

³⁶⁰ Selon Mercadier (2002, p.211), « pour répondre à l'injonction de neutralité émotionnelle, les soignants ont développé des stratégies de mise à distance du malade. Elles conduisent à établir des séparations entre malades et soignants, au sein même de l'unité de soins, révélant par leur existence le danger que représentent les malades pour les soignants. »

froidueur où ni le soignant, ni le soigné ne peuvent exister en tant que sujet, acteur et auteur, incapables de vivre ce moment de partage pour ce qu'il est, une Relation dans un contexte de soin qui traduit une intention de répondre au mieux aux besoins du patient, dans une attention sincère au patient et à soi. Si la distance, parfois nécessaire, peut donner l'impression de se protéger, comment faire percevoir à l'étudiant que dans le soin, les émotions participent du prendre soin ?

La relation de soin est au centre de nos pratiques soignantes et de nombreux auteurs cherchent à en définir les dimensions pour donner une visibilité à notre cœur de métier. Pouvoir accepter la « négativité »³⁶¹ (Chauvier, 2015) inhérente à la relation de soin limite le risque de créer une « souffrance éthique » (Dejours, 2017) par la production d'un comportement qui n'a pas de sens et qui peut parfois aller jusqu'à la maltraitance³⁶². Qu'il s'agisse d'une éthique du care (Brugère, 2011), d'une différenciation entre le care et le cure ou entre le care et le prendre soin (Collière, 1982 ; Hesbeen, 1999; Noël-Hureaux, 2015) ou même d'une « éthique de la dissonance du soin »³⁶³ (Chauvier, 2014), interroger l'impact de cette Relation sur chacun, dans une intersubjectivité participe d'une attention aux autres et à soi. Les émotions existent, plus ou moins fortes, et les nier s'accompagne d'une négation de la personne, patient, étudiant ou soignant, en tant que sujet, acteur et auteur³⁶⁴. Pour Noël-Hureaux, c'est à travers la prise en considération de la dimension relationnelle du prendre soin que les soignants peuvent « prendre conscience de leur propre singularité affective qui va pouvoir tracer les limites de l'empathie. Il s'agit à la fois d'être dans le souci de l'autre et être en distance de l'autre. » (2015, p.15) Nous ajoutons à ce souci de l'autre et de la distance entre lui et soi, d'être aussi dans le souci de soi, qui ne se limite pas à la capacité à définir la "juste" distance professionnelle, préférant interroger la présence aux autres

³⁶¹ Cf. supra, Chapitre 2 - I) Questionner la pratique professionnelle pour une visée éthique, entre attendus et (in)-possibles : les enjeux de l'analyse de pratique

³⁶² Cf. supra, Chapitre 1 - III) Le parcours en formation, une approche centrée sur l'étudiant

³⁶³ Pour Chauvier (2014, p.86) « une éthique de la dissonance du soin serait plus avantageusement requise, car elle partirait de la négativité du rapport à l'autre afin de la conjurer par l'émergence de questionnements salutaires. Le problème est que le *care* participe à l'éradication des anomalies et des contradictions dans un monde qui tend effectivement à ne plus les admettre. »

³⁶⁴ Pour Soum-Pouyalet, Dilhuydy, Hubert et Kantor (2005, édition numérique 2008, p.7) « Les processus d'identification aux patients sont inévitables et la peur de la contamination n'est pas médicale mais symbolique : elle s'exprime dans la difficulté de saisir la distance, la différence entre l'autre (le malade) et soi (le soignant). »

et à soi. Ainsi la relation soignant-soigné ne semble pas se construire à travers une hégémonie du soignant ni dans une suprématie du soigné, qui signifierait soit un soignant autrui, soit un soi-nié par autrui. Qu'il s'agisse du soignant ou du soigné, nous défendons le développement d'un prendre soin de l'autre et de soi dans une co-construction des savoirs et une co-émergence de chacun, qui n'exprime pas une distance mais une présence attentive³⁶⁵. Il s'agit de ne pas occulter la Relation à soi, à travers le souci de ce qui se passe pour soi dans la Relation à autrui. Interroger la place de la Relation dans un métier humain invite chacun, professionnel, étudiant et patient à se dire dans une Relation intersubjective, dont l'objectif n'est pas une mise à distance des autres, au risque d'une mise à distance de soi. L'étudiant, en prenant conscience de son vécu dans la relation pédagogique, entre dépendance et autonomie, et en interrogeant sa manière de mettre en œuvre la relation de soin, développe sa posture relationnelle. Il peut alors participer à une Relation dans laquelle chacun peut vivre ses émotions dans une vulnérabilité qui, parce qu'elle participe à reconnaître la place de l'humain dans la formation et les soins, n'est pas niée. Qu'est-ce qui permet à l'étudiant de mettre en œuvre des attendus professionnels et des possibles singuliers, dans son parcours où peuvent se vivre les impensés, parfois en tant qu'in-pensés, dans un métier humain de la Relation ?

3. Pour un métier humain de la Relation

3.1 L'accompagnement professionnel à la Relation

Avant de développer cette notion de Relation, nous souhaitons préciser les raisons qui nous font préférer, dans ce travail, la notion de Relation à celle d'accompagnement. L'accompagnement, qui se situe dans *un accompagnement de*, où l'accompagné est au centre des préoccupations de l'accompagnateur, traduit une posture professionnelle dans laquelle la distance supposée nécessaire n'invite pas toujours à prendre le temps de comprendre ce qui se joue pour chacun. Les professionnels eux-mêmes ont du mal à dire ce qu'est l'accompagnement, dont ils

³⁶⁵ Cifali (2008, p.140) parle d'« un surcroît d'une humaine présence : présence à soi, à l'autre et au contexte dans l'action comme dans la pensée. » (p.140)

limitent souvent le sens à « la compréhension empathique »³⁶⁶ (Lerbet-Sereni, 2014a, p.3), laissant finalement peu de place à la personne bénéficiant de cet accompagnement. Pour questionner les pratiques, au-delà de cette posture professionnelle d'accompagnement attendue³⁶⁷ (Paul, 2004) ou d'un débat sur l'accompagnement spirituel³⁶⁸ (Le Bouëdec, 2007), nous choisissons de parler de la Relation. Si l'accompagnement dit quelque chose d'une réciprocité, dans laquelle le professionnel permet à la personne accompagnée de trouver ses ressources, de comprendre ses ressentis, de progresser dans la situation qui est la sienne, elle se limite au fait d'être avec quelqu'un, quelles qu'en soient les raisons. En préférant la notion de Relation à celle d'accompagnement, nous nous autorisons à poser la question de ce qui peut se jouer dans un espace où le sujet, acteur et auteur est seul, seul face à lui, à son histoire, à ses projets, à ses potentialités et à ses limites. La Relation permet d'évoquer plus largement la *relation à*, à soi et aux autres, et la *relation entre*, entre soi et les autres, intégrant le tiers-inclus³⁶⁹ que crée la rencontre et qui participe de la conscientisation de l'expérience et de la co-émergence de chacun, à travers le bouclage récursif³⁷⁰. Si l'accompagnement détermine un rôle essentiel du professionnel surtout dans un métier à l'humain, il ne détermine pas le professionnel. Si pour Paul (2004, p.105) « la relation n'est pas l'objet de l'accompagnement : elle n'en est que la condition », c'est bien cette condition que nous préférons interroger dans sa dimension intersubjective, car porteuse de possibles qui vont au-delà de l'accompagnement, dans une récursivité à soi, à autrui, entre soi et les autres. C'est à travers la Relation que nous souhaitons interroger ce qui se joue pour l'étudiant mais aussi pour l'ensemble de ses référents, sans négliger les imprévus de la Relation dans les différentes relations vécues en formation. Car si l'accompagnement amène l'étudiant sur le chemin des acquisitions

³⁶⁶ Pour Lerbet-Sereni (2014a, p.3), parlant de l'accompagnement, « le mot-valise efface la difficulté de l'exercice de conceptualisation, et quand les professionnels essayent d'en dire un peu plus, c'est l'étiquette "Rogers" qui est proclamée (...). »

³⁶⁷ Pour Paul (*op. cit.*, p.243), l'accompagnement se décrit « comme un lieu où se pensent les conditions qui permettent à autrui d'être à l'initiative de ses choix et décisions. »

³⁶⁸ Pour Le Bouëdec (2007, p.170), il ne s'agit pas à travers l'accompagnement de « chercher dans des pratiques nouvelles, mais dans une nouvelle manière de poser des pratiques anciennes, afin d'y introduire une sorte de supplément d'âme (...) ».

³⁶⁹ Cf. supra, Chapitre 2 - I) Questionner la pratique professionnelle pour une visée éthique, entre attendus et (in)-possibles : les enjeux de l'analyse de pratique

³⁷⁰ Pour Lerbet-Sereni (2003, p11-12) « la formalisation de l'autonomie créatrice de sens est celle de boucles étranges, clôtures opérationnelles ou boucles récursives, dont l'aspect paradoxal provient de ce qu'elles constituent un circuit fermé et portant créateur de nouveau. »

professionnelles et de la construction des compétences, la Relation lui permet de s'ouvrir aux possibles, aux impensés qui déploient bien davantage qu'un professionnel en devenir.

Ainsi la capacité du dispositif de formation et ces enjeux, deviennent le co-adossement de la Relation et des savoirs où l'écart peut être investi. Il ne s'agit pas de rechercher ni d'atteindre un équilibre, qui serait la fin du voyage, mais d'autoriser une évolution permanente à travers la Relation qui enrichit les savoirs et les savoirs qui enrichissent la Relation, fondement de la formation en alternance³⁷¹. Tout au long de son parcours en formation, l'étudiant se trouve confronté à des écarts entre ce qu'il faut faire, comment il faut le faire et ce qu'il est possible de faire mais aussi entre ce qu'il voit faire et ce qu'il veut faire. Souvent déstabilisé par ces écarts, il construit sa posture professionnelle entre des attendus collectifs, des procédés qui doivent être connus et compris, identiques pour tous les professionnels et des possibles singuliers, dans sa façon d'être sensible, attentif dans son rapport aux autres et à soi. Selon Perrenoud (2001f, 2004, 2005a, 2005b) la posture réflexive est nécessaire lorsque la personne cherche à comprendre l'imprévu, le déséquilibre provoqué par une situation, poursuivant une réflexion amorcée *dans* l'action par une réflexion *sur* l'action dans *un après-coup*. Ainsi « une pratique réflexive dont le moteur principal serait l'écart (...) [invite] à une éthique et à une pratique régulière et *banale* du doute » (Perrenoud, 2001f, p.3-4). L'écriture de situations vécues et leur analyse, à travers la construction du récit, accompagne cette prise de recul, non pas en tant que distanciation³⁷² mais présence attentive, dans une démarche réflexive qui accompagne la conscientisation de ses apprentissages. Lorsque les étudiants réalisent une analyse réflexive, ils peuvent prendre conscience de leur mémoire des expériences, et de l'impact de cette mémoire sur leur façon d'être en Relation. En explicitant à distance la situation telle qu'ils l'ont perçue, les étudiants peuvent libérer cette mémoire pour rendre ces expériences

³⁷¹ Lerbet-Sereni (2005, p.304) évoquant l'alternance précise : « elle (l'alternance) ne peut pas relever d'un parcours individuel de formation en kit, qui, atomisant les personnes, manque, entre elles, la possibilité de relation, au profit de la seule séparation. »

³⁷² Pour Le Boterf (*op. cit.*, p.123) « le professionnel doit donc avoir la faculté de se distancier. Aussi bien par rapport à la situation que par rapport à ses pratiques. Il doit être capable de réflexivité. » Cependant cette distanciation avec sa pratique et la situation, ne risque-t-elle pas d'être entendue comme une mise à distance, y compris de la dimension affective ? Surtout dans ces métiers à l'humain où la notion de distance semble répondre à une injonction professionnelle.

signifiantes dans le contexte de cette formation professionnelle en alternance. Il s'agit de donner sens à l'expérience, dans une auto-référence³⁷³, pour construire une relation avec l'extérieur en respectant sa propre relation avec soi, et se construire dans un métier humain de la Relation.

3.2 Accepter la « part d'ombre » de la Relation dans les alternances

Dans cet effort pour analyser son expérience, le sens ne vient pas uniquement des autres, de l'extérieur en tant qu'obligation ou réponse à, mais aussi de soi en tant que sujet, dans une interaction entre l'extérieur et son intérieur. Ainsi interroger ce qui permet au sujet de donner sens et d'accepter le non-sens comme sens à venir, en devenir, vis-à-vis de lui dans les enjeux d'alternances en formation, implique de prendre le temps de libérer ce qui fait mémoire pour l'étudiant et la résonance de cette mémoire dans le présent, acceptant les émotions comme participant à la construction de ses compétences. L'étudiant pourra se construire à partir de ce qu'il est et non tel qu'il doit être, ou plutôt pense devoir être. Il accepte d'être porteur d'un art infirmier, où, si les procédures sont connues, leur mise en œuvre reste unique et jamais reproductible à l'identique, garante d'une rencontre qui elle aussi est unique. Selon Varela (1989), puisque tout système clos est un système qui meurt, nous interrogeons ce qui permet au système éducatif de rester vivant, c'est-à-dire de ne pas être enfermé, figé dans ses références et ses repères. Les alternances de la formation et les alternances du sujet en Relation invitent chacun, référents et étudiants, à se con-fronter dans une mise en mouvement par des échanges où peuvent être acceptés « l'incomplétude, l'indécidabilité et l'inconnaissable » (Lerbet-Sereni, 2014a). Ainsi la Relation, à travers l'expérimentation de la relation pédagogique et de la relation de soin, peut être porteuse de sens pour chacun dans une ouverture à partir de ce qui fait écart³⁷⁴. La formation en alternance peut ainsi reconnaître la subjectivité de l'étudiant, dont il lui

³⁷³ Lerbet-Sereni précise (in Bougès, 2011) que l'intérêt formateur de l'expérience se trouve dans « une auto-référence dont la caractéristique est d'être invisible, imprévisible, indicible, indécidable, incontrôlable, fortement liée à l'expérience donc singulière, et profondément agissante. (...) car si l'expérience de l'expérience...peut advenir, elle ne peut pour autant ni se décréter, ni se prédire. »

³⁷⁴ Lerbet-Sereni (2018, p.52-53) précise : « Dialectiser, c'est-à-dire donner une puissance cognitive et formatrice au contradictoire, non pas pour en venir à bout et résoudre les contradictions, mais pour que chaque identification d'un point de non-ajustement devienne la possibilité d'ouvrir le questionnement, de retarder ou suspendre une réponse, et d'augmenter ainsi l'espace tant théorique que du terrain. » (p52-53)

sera parfois possible de dire quelques éléments à travers l'analyse de sa pratique, à partir de ce qui fait détails pour lui. Dans cette recherche du sens de l'écart, sans nier la résonance lors de sa rencontre avec autrui, professionnel ou patient, l'étudiant prend conscience du potentiel apprenant de ses expériences. Cependant une majeure partie de cette subjectivité restera implicite, puisqu'il ne s'agit de pouvoir ni de vouloir tout dire, entre *mêtis* et éraction, puisque l'essentiel est de pouvoir la vivre, dans une incomplétude et des impensés qui traduisent une certaine liberté. Ainsi la Relation peut exister dans sa dimension de relation et de séparation en acceptant « l'impossibilité de savoir [...] comme indicateur de la reconnaissance de l'autonomie du sujet » (Lerbet-Sereni, 2014a, p.5). Le rôle du référent, en formation en alternance, n'est pas de chercher à tout expliquer, à tout comprendre mais d'accepter aussi ce qui ne peut pas se dire, se décrire mais qui se vit et qui nous échappe, cette « part d'ombre »³⁷⁵ (Lerbet-Sereni, 2014a, p.6) dans la relation pédagogique, qui existe aussi dans la relation de soin. Puisque dire la Relation ne sera jamais tout à fait la Relation, ne pas vouloir tout maîtriser de la Relation dans cette recherche d'une distance professionnelle idéalisée, c'est accepter de ne pas vouloir tout maîtriser des autres et de soi, et accepter la dimension affective présente dans ces métiers à l'humain, à travers ce qui fait résonance pour soi. Ce métier à l'humain peut ainsi devenir un métier humain, avec sa part mystérieuse (i.e. étymologie du mot "métier"), dans un métier impossible, en référence à Freud, qui peut ouvrir les in-possibles du sujet (Lerbet-Sereni, 2007, 2014). Par les échanges et la transmission qui existent dans ces métiers humains, « cette alliance entre fragilité et force trace un espace où un autre se sent pouvoir à son tour prendre une place, reconnu qu'il est en sa propre vulnérabilité comme dans ses potentialités » (Cifali, 2016, p.22), et c'est cette fragilité, dans une capacité à faire place à l'autre, qui différencie l'humain d'un robot. Si ce rôle de soignant professionnel est un « rôle insaisissable et sans limite » (Collière, 1982, p.140), prendre en considération la Relation, dans sa dimension réciproque et récursive, à travers le parcours en formation, nous semble favoriser la reconnaissance et la définition de ce rôle infirmier.

³⁷⁵ Pour Lerbet-Sereni (2014a, p.5-6), « la possibilité d'apprendre pourrait se nicher dans des pratiques du métier d'enseigner qui ne cherchent pas à faire toute la lumière sur elles-mêmes, qui acceptent leur part d'ombre, et qui, quand elles se réfléchissent et lèvent un coin de leur voile, pressentent qu'elles en recouvrent aussi une autre partie, indéfiniment. »

Accepter de laisser un espace à la composante affective des compétences, permettant aux étudiants de dire, de partager, d'interroger et d'intégrer leurs émotions, c'est s'autoriser à sortir de cette idée que « la maîtrise des émotions est une obligation implicite, intériorisée par le soignant au cours de la socialisation professionnelle » (Mercadier, 2008, p.213). Ainsi dans le contexte de la Relation, complexe, chacun peut accepter « le chemin commun et partagé (...) chemin dont lui et l'autre sauront s'emparer » (Lerbet-Sereni, 2015a, p.35). La rencontre avec autrui nécessite d'accepter d'être en présence l'un avec l'autre, sans tout connaître ou comprendre de l'un et de l'autre, ni de l'un par l'autre. Cette acceptation d'une présence qui comprend une part inaccessible, participe d'une Relation partagée, qui ne signifie pas tout dire ni tout montrer de soi, pour être dans une acceptation de chacun, dans sa vulnérabilité et sa part cachée, c'est-à-dire dans son humanité. Peut-être est-ce cela être authentique³⁷⁶ dans une Relation où chacun devient par son discours responsable, au sens de Levinas (1982)³⁷⁷, capable de *répondre de* et de *répondre à* ? La Relation peut exister parce que « la reconnaissance assumée de l'altérité d'autrui permet la relation authentique qui constitue l'un et l'autre sujets comme *ipséités*. Ils interagissent » (Lerbet-Sereni, 1994, p.32). Les enjeux complexes du processus relationnel, qui peuvent aussi être observés à partir du tiers-inclus, participant de la relation et la constituant en partie, impliquent un *engagement pour* et un *engagement vers*³⁷⁸, afin de limiter les risques d'un exercice du pouvoir³⁷⁹. Par cette Relation, riche et partagée, l'étudiant va pouvoir se construire et interagir dans le voyage de sa trans-formation, à travers un parcours singulier où les limites deviennent des repères ouvrant un espace de liberté, entre attendus et possibles, pouvant devenir des in-possibles. Comment représenter ce parcours en formation sans minimiser la complexité de la Relation aux autres et à soi, entre limites

³⁷⁶ Ainsi pour Cifali (2008, p.142) « l'authenticité dans l'action et dans la réaction signifie quelque chose comme être présent à l'autre et à soi-même, sans masque (...). »

³⁷⁷ Cf. supra, Chapitre 2 - I) Questionner la pratique professionnelle pour une visée éthique, entre attendus et (in)-possibles : les enjeux de l'analyse de pratique

³⁷⁸ *Ibid.*

³⁷⁹ Pour Lerbet-Sereni (1994, p.111), « ces jeux de pouvoirs/contre-pouvoirs nous incitent alors à nous centrer à nouveau sur la relation comme espace interfaciel où ils se confrontent. Et la confrontation ne peut être conçue comme processus dynamique que dans la mesure où la réciprocité entre les sujets fonctionne. »

et ouvertures ? La symbolique du labyrinthe peut-elle permettre de traduire les dédales des enjeux d'alternances en formation ?

II - Le parcours de l'étudiant dans les formations aux métiers de la Relation, une complexité labyrinthique ?

Les espaces que traverse l'étudiant tout au long de son parcours et dans lesquels il expérimente la Relation, apparaissent à la fois définis et infinis. Concernant la formation, l'espace se trouve défini par les exigences et les attendus, dans un parcours professionnalisant obligatoire, et infini par les possibles qui s'ouvrent au cours de la formation pour l'étudiant. Ces derniers lui permettent de construire un parcours dans lequel les limites, parce qu'elles existent, autorisent la liberté de l'étudiant (Liiceanu, 1994, éd.1997)³⁸⁰, dans une incomplétude assumée. Pour représenter ce parcours nous choisissons le labyrinthe, car même s'il existe différentes formes de représentations du labyrinthe au cours de l'histoire, il « sera toujours la *signature d'un style*, d'une conception de vie, d'une manière d'être » (Santarcangeli, 1979, p.47). Il s'agit d'interroger le parcours, traduisant une manière d'être de l'étudiant dans une formation où les alternances sont partagées et sources d'échanges, révélant les en-jeux c'est-à-dire la manière de faire jouer ensemble les attendus et les in-possibles. Pour cela, il convient de préciser ce paradigme du parcours pour en définir les limites, car si des chemins sont déterminés par des attendus professionnels spécifiques, certains chemins peuvent s'ouvrir en formation. Cette dimension autopoïétique du système de formation invite à clarifier le rôle des limites dans la construction professionnelle, pour permettre à l'étudiant de se construire et d'interagir. Quel rôle métaphorique peut avoir le labyrinthe pour interroger le cheminement de l'étudiant en formation, entre les attendus et les in-possibles, dans une reconnaissance de l'art infirmier ? Comment les éléments qui définissent un labyrinthe, entre entrées, chemins, centre et sorties participent-ils d'une représentation du parcours ? Eco (2003 éd.2012) a défini trois formes de labyrinthe que sont le labyrinthe unicursal, le labyrinthe *Irrweg* et le

³⁸⁰ Liiceanu (1994, éd.1997, p.32) prenant l'exemple du choix d'une profession précise : « une fois choisie, elle est la limite que je me donne librement, à l'intérieur, toutefois, d'un nombre limité de possibilités. Je décide, je tranche, je choisis - donc je suis libre -, mais en vérité je ne décide jamais qu'en instituant une limite au sein même d'un ensemble (fini) de limites éligibles. »

labyrinthe rhizome³⁸¹. Quelles sont les particularités de ces labyrinthes, qui invitent à questionner le parcours de l'étudiant dans sa complexité ?

1. Le parcours en formation, un voyage initiatique dans les labyrinthes

1.1 Le parcours, un nouveau paradigme

La formation professionnelle infirmière, qui se répartit entre trajectoires, pour atteindre les attendus inhérents au statut professionnel, et trajets, dans une dimension plus aléatoire, au sens de Vialle (2005, p.54)³⁸², invite à interroger le paradigme du parcours. Cette notion de parcours est désormais utilisée dans de nombreux domaines, évoquant le sport, la politique, la formation, et plus largement la vie. C'est ainsi que dans le milieu professionnel de la santé sont apparues les notions de parcours de soins, parcours de santé et parcours de vie³⁸³ qui semblent compléter voire remplacer celles de projet. La notion de parcours de l'étudiant est inscrite pour la première fois dans le programme de formation infirmière de 2009, regroupant « le parcours de formation [qui] tient compte de la progression de chaque étudiant dans sa manière d'acquérir les compétences » et le parcours de stage³⁸⁴. Ainsi ce parcours, s'il permet à l'étudiant d'arriver à son but, à savoir l'obtention de son Diplôme d'Etat infirmier, ne l'oblige pas à prendre les mêmes chemins que ceux empruntés par ces référents ou les autres étudiants. Si « apprendre lance l'errance » (Serres, 1991, p.28), le parcours traduit cette errance, ce cheminement à travers lequel l'étudiant se construit et construit ses compétences, entre possibles et attendus, dans un respect de soi et des autres, de soi

³⁸¹ Annexe 6, les différents labyrinthes

³⁸² Vialle (2005, p.54) précise que la trajectoire « implique un parcours pré-défini par rapport à une cible. Nous aurions employé le terme de trajet pour davantage caractériser un parcours aléatoire. »

³⁸³ Le Ministère des Solidarités et de la Santé **différencie « les parcours de santé** qui articulent les soins avec, en amont, la prévention en santé et sociale et, en aval, l'accompagnement médico-social et social, le maintien et le retour à domicile ; **les parcours de soins**, qui permettent l'accès aux consultations de 1er recours et, quand cela est nécessaire, aux autres lieux de soins et **les parcours de vie**, qui envisagent la personne dans son environnement : famille et entourage, scolarisation, prévention de la désinsertion professionnelle, réinsertion, logement... » Site internet : <http://solidarites-sante.gouv.fr/systeme-de-sante-et-medico-social/parcours-des-patients-et-des-usagers/article/parcours-de-sante-de-soins-et-de-vie>, consulté le 10 mai 2018.

³⁸⁴ Annexe 1 : le référentiel de formation (annexe III de l'arrêté du 31 juillet 2009 relatif au diplôme d'état d'infirmier modifié par l'arrêté du 26 septembre 2014), qui précise notamment que « le parcours de stage des étudiants comporte un stage minimum dans chacun des types de stage décrits ci-dessus » à savoir soins de courte durée ; soins en santé mentale et en psychiatrie ; soins de longue durée et soins de suite et de réadaptation ; soins individuels ou collectifs sur des lieux de vie.

par les autres et des autres par soi. Il ne s'agit plus de prendre des chemins identiques, imposés par un cadre pédagogique trop fermé ou par des référents dans une reproduction de leur parcours, ni d'être dans une recherche effrénée et peut-être effrayante de renouveau, en l'absence de repères. Il s'agit de créer une dynamique dans le système de formation à la fois « inter- trans-co-actions » (Lerbet-Sereni, 2003)³⁸⁵ pour s'ouvrir à des chemins parfois différents, parfois identiques, mais où chacun peut exister dans sa complexité, à la fois sujet - ipse et idem-, acteur - responsable et engagé-, et auteur - capable de produire son œuvre- dans un métier humain de la Relation. Ainsi interroger le parcours en formation, tel un par-cours, renforce la racine indo-européenne *Per* qui intègre « deux acceptions "avancer, entrer dans et délimiter, avec secondairement l'idée d'épreuve" » (Joffrin , 2002), se rattachant aussi à expérience. Cependant il ne s'agit pas pour les référents de laisser l'étudiant seul, dans un espace où l'aléatoire des trajets choisis ne permet pas un apprentissage professionnel, mais de poser des limites, repères indispensables, qui ne sont ni enfermantes ni écrasantes mais structurantes. Le parcours, dans une approche pératologique, au sens de Liiceanu , permet de « trouve[r] la limite (*péras*), l'acte de cheminer entre des limites (*poros*), perçu comme franchissement d'un obstacle et comme passage au-delà (*peran*), et enfin, l'expérimentation (*peira*) de la limite, son "épreuve" » (Liiceanu, 1994, éd.1997, p.154). Les référents aident l'étudiant à cheminer, dans l'idée de « faire des progrès » en le laissant « être dans le chemin » (Rey, 2012, p.685), c'est-à-dire se perdre au sens de cette expression canadienne. Le référent connaît et reste le garant des attendus professionnels, nécessitant de passer par certains chemins prédéfinis et incontournables. Dans le cadre de la formation infirmière, l'étudiant prend des chemins nécessaires, définis par le référentiel de formation pour construire les dix compétences professionnelles attendues. Mais l'errance est elle aussi nécessaire pour l'étudiant, lui permettant de découvrir des chemins impensés et de se découvrir, à partir de sa subjectivité, dans une récursivité et une réciprocité de la Relation, participant de sa construction professionnelle. Si Jullien préfère parler de transition, parce que porteuse d'un devenir plutôt que de traversée³⁸⁶, « dont ce qui compte à l'avance est l'arrivée »

³⁸⁵ Cf. supra, Chapitre 1 - II) La réflexivité, un nouveau paradigme en formation professionnelle

³⁸⁶ Pour Jullien (2009, p.74) « (...) il n'y a donc jamais de traversée définitivement achevée, mais toujours du devenir de devenir, et donc du nouveau devant soi à découvrir. »

(Jullien, 2009, p.56), nous choisissons de parler de parcours où existent des entrées, des arrivées, un centre ou pas, et des sorties. En formation les entrées sont nombreuses, puisqu'au-delà de son commencement, après avoir réussi le concours d'entrée en IFSI, il existe par exemple l'entrée dans le statut d'étudiant, et celle dans le monde professionnel lors des premiers stages. Ces moments sont importants pour l'étudiant puisqu'ils lui permettent, entre autres, de passer d'une représentation sociale à une représentation professionnelle du milieu soignant, en référence à Mias (2010). Les arrivées sont les atteintes d'objectifs dont les passages vont permettre à l'étudiant de découvrir de nouveaux chemins et de progresser, à travers la validation des unités d'enseignement mais aussi l'acquisition des compétences. Et enfin les sorties, qui accompagnent l'étudiant dans la conscientisation de son expérience pour devenir de nouvelles entrées et poser de nouveaux objectifs, tenant compte de sa progression. Avant la sortie finale, l'obtention du Diplôme d'Etat infirmier, il s'agit pour l'étudiant de dépasser l'agir dans une démarche énaïve³⁸⁷ lui permettant de passer dans un « régime supérieur »³⁸⁸ (Billeter, 2015), où la Relation existe dans sa complexité, au-delà de l'apprentissage de la relation de soin et des soins techniques. Les progrès réalisés par l'étudiant et reconnus par les référents qui l'entourent, lui permettent d'avancer dans son errance, pour poursuivre son cheminement vers de nouveaux attendus et de nouveaux possibles. L'étudiant se trouve initié, c'est-à-dire qu'il peut « recevoir les premiers éléments d'un art, d'une science, d'une technique » (Rey, 2012, p.1730), découvrant un part du mystère de son futur métier. La formation possède ainsi une dimension initiatique puisque l'étudiant, attendu à un niveau débutant³⁸⁹ en tant que jeune diplômé, poursuivra le développement de son art infirmier en tant que soignant professionnel.

³⁸⁷ Varela (1996, p.29) précise : « L'approche énaïve insiste sur deux notions corrélées : 1) la perception consiste en actions guidées par la perception ; 2) les structures cognitives émergent des schémas sensori-moteurs récurrents qui permettent à l'action d'être guidée par la perception. »

³⁸⁸ Pour Billeter (2015, p.56) « ce sont nos facultés, nos ressources et nos forces, connues et inconnues, qui se sont combinées de façon à agir dans le sens que nous désirions et dont l'action conjuguée s'impose maintenant avec le caractère de la nécessité. Ce basculement est le point d'aboutissement, ou du moins un moment essentiel de tout apprentissage. »

³⁸⁹ Benner (1995, p.24), en se basant sur le modèle Dreyfus, décrit le stade 2 débutante dans le cadre des soins infirmiers : « elles [les débutantes confirmées] ont fait face à suffisamment de situations réelles pour noter (...) les facteurs signifiants qui se reproduisent dans des situations identiques (...). »

1.2 Le labyrinthe, du mythe au parcours en formation

Nous avons choisi d'utiliser le mythe du labyrinthe pour aborder la complexité du parcours de l'étudiant en formation dans la mesure où « le mythe nous aide là à soutenir cet impossible à dire définitivement »³⁹⁰ (Lerbet-Sereni et Vialle, 2012, p.21). Ainsi la complexité du parcours de l'étudiant en formation, dans une Relation où chacun peut exister en tant que sujet, acteur et auteur, nous amène à prendre l'archétype du labyrinthe, en tant que « enchevêtrement » (i.e. étymologie du mot labyrinthe, Rey, 2012, p.1839) pour « façonner avec art » (i.e. étymologie du mot dédale, Rey, 2012, p.967), pour symboliser ce parcours. Le labyrinthe traduit cet espace dans lequel il faut se perdre mais où il n'est pas possible de se perdre, entre *inremeabilis error*³⁹¹ et pérégrination empêchée³⁹². Pour Santarcangeli (1979, p.47), le labyrinthe se définit comme un « parcours tortueux, où parfois il est facile, sans guide, de perdre son chemin ». Le labyrinthe, représentation d'un voyage initiatique, oriente l'étudiant dans sa quête d'un nouveau lui³⁹³, en se construisant tout au long de son errance en tant que soignant professionnel. L'errance permet de redonner une place à l'erreur en formation³⁹⁴, par l'analyse de l'écart, de ce qui fait écart pour l'étudiant dans un dialogue intersubjectif. De même « l'alternance s'exposerait donc comme cette (...) errance chaque fois singulière, source du développement de compétences sociales, individuelles et collectives » (Golhen, in Lerbet-Sereni et Vialle, 2012, p.155). A travers le labyrinthe, il s'agit pour nous d'aborder à la fois dans la formation en alternance « la pédagogie du voyage » (Lerbet-Sereni et Violet, 1999)³⁹⁵ et « les trajets singuliers »³⁹⁶ (Neyrat, 2015)

³⁹⁰ Pour Lerbet-Sereni (in Lerbet-Sereni et Vialle, 2012, p.20-21) : « c'est sur son manque à dire définitivement que nous nous fondons pour dire ce qui n'est pas visible. La preuve réside dans l'épreuve de passage que nous aurons réussi à tisser avec lui vers nos objets insaisissables, assignables à aucune place »

³⁹¹ Santarcangeli (1979, p.194) explique « de là à représenter le chemin comme long, pénible et dangereux, ou avec des *bifurcations* qui imposent un choix et donc la possibilité de se perdre, d'entrer dans un labyrinthe, de se mettre dans la situation de l'*inremeabilis error*, il n'y a qu'un pas (...) »

³⁹² Selon Santarcangeli (*op. cit.*), dans de nombreux contes populaires, le labyrinthe représente le chemin semé d'embûches que doit affronter l'homme, empêchant parfois le voyage.

³⁹³ *Ibid.*, p.188 : « Tel est le contenu de toutes les religions à mystères et de toutes les sectes qui considèrent le voyage dans le labyrinthe comme le processus nécessaire des métamorphoses d'où émergera un homme nouveau. »

³⁹⁴ Cf. supra, Chapitre 2 - II) L'écart en formation, quels enjeux d'alternances ?

³⁹⁵ Pour Lerbet-Sereni et Violet (1999, p.20) : « la pédagogie de l'alternance se présente comme une pédagogie du voyage entre réussir et comprendre, entre théorie et pratique. »

³⁹⁶ Neyrat (2015, p.150), dans une recherche pour définir le posthumanisme, évoque ces « trajets singuliers dans leur précarité. Ce qui est prothétique, c'est le sujet lui-même en tant que trajet. Ce trajet

dont la Relation définit le plan qui, sans être dessiné à l'avance, est partagé et construit en intersubjectivité. Le choix du labyrinthe comme symbole, en tant que « signe de reconnaissance » invite à « jeter ensemble » (i.e. étymologie symbole, Rey, 2012, p.3548) pour les réunir et les questionner les bases du paradigme du parcours. Il s'agit de penser l'articulation entre cadre et hors-cadre, entre attendus et possibles, entre altérité et subjectivité, dans une approche paradoxale pour rendre compte de la complexité des parcours en formation. Le processus de formation n'a pas pour but d'enfermer l'étudiant dans un passé ni le laisser espérer un futur idéalisé inatteignable, au risque de décourager les étudiants. Il permet à l'étudiant de se construire à partir d'un présent, de ce qui est vécu ici et maintenant, pour devenir un soignant professionnel responsable et engagé, capable de prendre appui sur l'histoire et d'envisager un avenir. S'il n'est pas question en formation de faire appel à des croyances pour sortir de l'aporie du labyrinthe, « celle d'un parcours très long dans lequel *on ne peut se perdre* et celle d'un dessin constitué de détours et dans lequel *on doit se perdre* » (Santarcangeli, 1979, p.123), les référents par leur capacité à entendre l'écart, interrogeant ce qui fait écart pour chacun, soutiennent l'étudiant dans sa quête.

Si pour Varela (1989, p.22), à propos de la clôture opérationnelle des cellules « les distinctions habituelles entre le producteur et le produit, le début et la fin, ou encore l'entrée et la sortie, cessent d'avoir un sens », nous souhaitons questionner les éléments du système de formation. En portant un regard sur le parcours de l'étudiant en formation, la question se pose de ses effets dans le cadre de la construction professionnelle, délimitant ainsi le champ pour pouvoir l'explorer. Si un labyrinthe peut avoir une ou plusieurs entrées, dans son histoire et ses représentations, l'entrée qui signifiait le début d'un voyage incertain, pouvait être cachée dans une « intention de secret, d'inaccessibilité » (Santarcangeli, 1979, p.208) constituant une épreuve. Dans le cadre de la formation infirmière, l'entrée en IFSI semble associée aujourd'hui à un parcours du combattant, de nombreux candidats se présentant au concours plusieurs

n'est certes pas un pur jet autiste, il ne prend sens qu'au sein des relations qui en constituent le plan préalable. »

fois avant de réussir à entrer dans un IFSI³⁹⁷. Cependant une fois l'entrée principale franchie, de nombreuses entrées vont pouvoir se vivre pour l'étudiant. A partir de là le centre, passage fermé ou ouvert, se trouve être la quête du voyageur dans la mesure où « toute l'attention gravite autour de lui, car en lui le sens et le pourquoi, l'intime logique de la figure trouvent leur justification et leur accomplissement » (Santarcangeli, 1979, p.213). Le chemin et le parcours d'obstacles vécus pour se rendre au centre du labyrinthe semblent participer de la construction d'un savoir³⁹⁸, dans une représentation des acquisitions réalisées au cours du parcours en formation professionnelle. Mais s'il faut être sélectionné pour entrer dans le labyrinthe, s'il faut passer un certain nombre d'étapes, sortes de rites de passage pour aller au centre, l'essentiel est d'en ressortir. C'est lorsqu'il ressort du labyrinthe que l'homme peut devenir, renaître en un homme nouveau, à la fois le même et un autre, dans sa construction professionnelle. La symbolique qui entoure le labyrinthe est ainsi à mettre en parallèle avec les difficultés de la vie, dans les épreuves à traverser, faisant paraître le labyrinthe tel un archétype, image universelle de la représentation du parcours de vie, du processus de maturation. Les chemins se traversent avec plus ou moins de difficultés, parfois des retours en arrière, accompagnés par l'histoire et ouverts aux changements, pour permettre à l'homme de renaître différent et semblable.

Le labyrinthe, dont « le schéma doit répondre à deux conditions : être intentionnel et avoir un minimum de système ; en d'autres termes, être complexe et avoir un but » (Santarcangeli, 1974, p.55) permet d'interroger le parcours de l'étudiant en formation. Eco (1986) a décrit trois formes de labyrinthe : le labyrinthe unicursal ou de Cnossos, le labyrinthe maniériste ou *Irrweg* et le labyrinthe rhizome. Comment l'image symbolique des labyrinthes peut-elle traduire cette idée de parcours, à travers les cheminements de l'étudiant en formation en alternance ? De quelles façons ces images intègrent-elles les limites, les épreuves vécues par l'étudiant, obligeant à explorer les méandres d'une trans-formation qui l'autorise à être un sujet, acteur et

³⁹⁷ Suite à cette constatation, il a été décidé d'intégrer l'entrée en formation infirmière dans Parcoursup à partir de septembre 2019, supprimant l'épreuve orale. Les critères de recrutement ne sont pas encore définis et font l'objet d'une réflexion nationale au niveau du CEFIEC et du ministère de la santé.

³⁹⁸ Pour Santarcangeli (*op. cit.*, p.214) « La progression vers le centre – vers l'acquisition du savoir, vers la rencontre avec le *mysterium magnum* – se fait généralement par étapes bien définies. »

auteur, conscient de sa dépendance et de son autonomie, dans un système d'inter-trans-co-actions³⁹⁹ ?

2. Penser le paradigme du parcours de l'étudiant en formation

2.1 Le labyrinthe, entre figures mythiques et limites

Avant de définir plus en détails les différentes formes de labyrinthe décrites par Eco, nous allons présenter les grandes figures mythologiques qui sont associées au labyrinthe. Tout d'abord celui qui a dessiné, imaginé, construit le labyrinthe, Dédale, présenté par Frontisi -Ducroux (1975, p.18) comme « celui qui fut, pour les Grecs, le prototype de l'artiste et de l'artisan, créateur des premières images divines, inventeur d'instruments techniques indispensables, architecte et ingénieur réputé ». Dédale, qui a aussi été le maître de son neveu et apprenti Talos⁴⁰⁰, est un personnage qui associe *mètis* et *techné*, c'est-à-dire la ruse de l'intelligence à la fabrication, présentant ainsi de nombreux paradoxes⁴⁰¹. Nous reviendrons plus en détails sur la figure de Dédale pour représenter l'étudiant dans les différents labyrinthes. Un autre personnage est celui pour lequel le labyrinthe a été inventé, le Minotaure⁴⁰², monstre qui doit rester enfermé et pour qui des sacrifices humains sont réclamés. Il y a ensuite Thésée, fils du roi d'Athènes, qui s'est déclaré volontaire pour combattre le Minotaure. Mais ce dernier n'aurait pas réussi sans l'aide d'Ariane, qui guidée par Dédale, lui remet l'épée à double tranchant et une pelote de laine pour combattre le Minotaure et sortir du labyrinthe. Cette dernière devient le symbole du fil d'Ariane, très utilisé pour imaginer l'idée d'un parcours sinueux, dangereux dont il faut pouvoir ressortir et souvent associé à la

³⁹⁹ Cf. supra, Chapitre 1 - II) La réflexivité, un nouveau paradigme en formation professionnelle

⁴⁰⁰ En compétition avec son neveu Dédale finit par l'assassiner en le poussant dans le vide. Geste qui va signifier la précipitation, thème qui reviendra avec Icare et qui oblige Dédale à s'enfuir. (Frontisi -Ducroux, 1975)

⁴⁰¹ Ainsi la vache cachant Pasiphaé « joue sur l'opposition entre l'artificiel et le vivant. Comme d'autres créations de la *mètis*, il repose sur un contraste entre l'extérieur et l'intérieur, l'apparence et la réalité, le visible et le caché. » (Frontisi -Ducroux, *op. cit.*, p.140)

⁴⁰² Le Minotaure représente le fruit de l'amour entre Pasiphaé et le Taureau blanc offert par Poséidon à son mari, le roi Minos. Afin de cacher ce monstre, Minos demande à Dédale de construire un lieu pour l'enfermer, ce sera le labyrinthe. Puis Minos vainqueur à Athènes réclame que tous les 9 ans, 7 jeunes gens et jeunes filles soient envoyés en Crète en sacrifice pour le Minotaure afin de maintenir la paix. (Santarcangeli, *op. cit.*)

complexité de la vie (Lerbet-Sereni, 1997b ; Serres, 2015 ; De Funès, 2017)⁴⁰³. Le labyrinthe semble représenter cet endroit, effrayant, dont il semble impossible de sortir sans un guide, laissant son visiteur à la merci d'un monstre. C'est ainsi que de nombreuses religions considèrent le parcours initiatique du labyrinthe « comme le processus nécessaire des métamorphoses d'où émergera un homme nouveau » (Santarcangeli, 1978, p.188). Car si réussir à trouver le centre du labyrinthe est important dans cette construction nouvelle, la nécessité de sortir du labyrinthe est tout aussi fondamentale dans un retour à l'extérieur qui confirme cette transformation⁴⁰⁴. Qu'est-ce qui donnent toute sa force et toute sa place à ce renouveau en formation professionnelle en alternance ? S'agit-il des difficultés rencontrées, de la lutte contre les autres tels des minotaures et/ou d'une lutte contre soi ? Est-ce la découverte de capacités à dépasser ses limites dans une ouverture à l'imprévu ? En prenant conscience des possibles qui s'offrent à lui dans son parcours à travers ces limites « à dépasser-à atteindre »⁴⁰⁵, l'étudiant devient capable de réaliser son projet, tout en prenant en considération autrui⁴⁰⁶, dans son environnement, qui présente lui aussi ses limites et avec lequel il va devoir co-agir et ainsi pouvoir co-émerger. L'étudiant, libéré dans un système qui n'apparaît plus comme enfermant mais comme structurant, se sent libre de choisir ses propres chemins. Dans les labyrinthes de la formation, il va pouvoir exprimer sa liberté par le choix de certaines limites puisque l'être humain « est le seul animal indéterminé, le seul à se définir sans cesse par une succession de limites à dépasser et à

⁴⁰³ Pour Lerbet-Sereni (1997b, p.11) sa recherche concernant la relation pédagogique « apporte quelques fils d'Ariane pour nous mouvoir dans le labyrinthe indéfini du petit monde scolaire. » Pour Serres (2015, p.173) « Le long de leurs itinéraires, ces voyages retrouvent, çà et là, le champ des prépositions : aller *vers*; venir *de*; passer *par*... Mais laissons là vecteurs et tenseurs, trop strictement géométrique, pas assez pliables, pas assez topologiques - je rêve de les remplacer par le fil qu'Ariane jadis roula et débobina pour que Thésée parcoure sans se perdre le labyrinthe de Crète, cet espace entre si merveilleusement intelligent (...) » et pour De Funès (2017, p.143) « à l'image de Thésée qui parvient, grâce à un fil, à sortir du labyrinthe dédaléen, chacun d'entre nous peut se construire, au milieu des labyrinthes que sont parfois nos organisations son propre fil conducteur pour trouver des issues au *lamento*, aux complications, aux vaines agitations, aux significations figées. »

⁴⁰⁴ Pour Santarcangeli (*op. cit.*, p.188) « Pour le voyageur qui pénètre dans le labyrinthe, le but est d'atteindre la chambre centrale, la crypte des mystères. Mais quand il l'a atteinte, il doit en sortir et retourner au monde extérieur, c'est-à-dire parvenir à une nouvelle naissance. »

⁴⁰⁵ Liiceanu (*op. cit.*, p.65) précise : « L'existence du parcours "à dépasser-à atteindre" résulte de l'ambivalence avec laquelle la limite peut être ressentie dans l'espace de la conscience : à la fois comme inconvenient et comme accomplissement. »

⁴⁰⁶ *Ibid.*, p.104 : « L'essence de la liberté est dans le partage : nul ne peut être libre dans un monde peuplé d'êtres contraints. Projeter de faire partager à autrui une part de sa propre liberté, c'est faire acte de bâtisseur. »

atteindre qui, prises ensemble, jalonnent l'itinéraire d'une vie » (Liiceanu , 1994, éd.1997, p.66). Cependant l'étudiant doit accepter d'être dépendant pour s'émanciper dans sa construction professionnelle. Comment l'étudiant, en acceptant d'être dépendant du regard de ses référents, peut-il prendre conscience de ses in-possibles ? De quelle façon son parcours singulier lui permet de se construire professionnellement et d'exprimer sa liberté ? En formation si la soumission est forte au départ, dans la mesure où « toute liberté doit commencer par la soumission si elle veut s'achever dans l'émancipation » (Liiceanu, 1994, éd.1997, p.106), l'étudiant va évoluer dans son positionnement, dans son rapport au pouvoir du référent, pour prendre conscience de son propre pouvoir et donc de ses possibilités propres, à l'intérieur d'un espace fini de liberté. Qu'est-ce qui peut permettre au référent de ne pas s'enfermer dans son pouvoir vis-à-vis de l'étudiant et d'être capable de renoncer à ce pouvoir lorsque l'étudiant sera prêt ? Ce rapport à son pouvoir sur l'autre, parle de la Relation en tant que relation/séparation (Lerbet-Sereni, 1997a) dans laquelle la séparation invite l'étudiant à prendre son envol, autorisé à sortir des limites de sa formation par les professionnels, lui évitant de se précipiter tel Icare.

2.2 Permettre à l'étudiant d'entrer dans les labyrinthes de formation

Ainsi dans ce parcours complexe en formation en alternance, où les épreuves sont nombreuses, l'étudiant construit ses expériences dans sa rencontre aux autres mais aussi dans sa rencontre à lui-même. Dans la symbolique du labyrinthe, il s'agit de comprendre qu'il existe différents chemins, à la fois attendus et singuliers, qui autorisent l'étudiant à trouver le centre principal, le diplôme d'état infirmier. A partir de là, devenu quelqu'un de nouveau, il pourra sortir de ses labyrinthes de formation, se libérant de ses référents, et reprendre son parcours tout au long de sa vie, à l'intérieur de ses différents labyrinthes, unicursal, maniériste et rhizome. Il s'agit de dépasser une limite pour aller vers une autre, non pas dans un mouvement sclérosant et enfermant mais dans un mouvement dynamique et constructif, traduction de l'incarnation de la liberté de l'étudiant dans un environnement où la conscience des limites lui permet d'avancer, dans un respect de soi et d'autrui. Dans ce labyrinthe rhizome, où il n'est pas possible de distinguer le début et la fin, c'est bien le choix de chemins à l'intérieur des limites infinies ou d'un fini illimité (Eco, 1986) qui génère de nouvelles limites et de

nouveaux possibles à l'intérieur du système « auto-éco-re-organisé » (Lerbet-Sereni, 2002, p.11). Dans cet entrecroisement, du nouveau se crée, dans une reconnaissance de l'autonomie de l'étudiant, qui dans le système constitué par le monde et les autres, choisit ses chemins. Liiceanu (1994, éd.1997, p.40) distingue quatre niveaux de décision : « 1. Se décider (ou décider pour soi). 2. Décider des choses. 3. Décider pour autrui. 4. Décider pour plusieurs ou pour tous. »⁴⁰⁷ Si pour l'étudiant il ne s'agit pas de décider de tout, il lui est proposé une participation active pour se décider ou décider des choses, par le choix de ses lieux de stage, des thématiques autour de ses analyses de pratique et de son mémoire de fin d'études, sans oublier les choix non partagés qui participent de ses in-pensés. Il peut parfois être amené à faire des choix pour le patient, décidant pour autrui, en tenant compte des ressources de celui-ci pour la réalisation de certains actes ou dans la priorisation des soins. Concernant le fait de décider pour un groupe, ce niveau de décisions est moins évident pour un étudiant en formation. Mais la question se pose de cette liberté dans un contexte collectif, où les limites déterminent les espaces dans lesquels l'étudiant accepte de céder de sa liberté pour respecter celle d'autrui. Le labyrinthe rhizome représente ainsi un mode de relation au monde, sans entrées ni sorties, « où se produit la co-émergence des unités autonomes et de leurs mondes » (Varela, 1989, p.224) en relation avec les autres labyrinthes. La clôture opérationnelle représente ce mouvement, entre les labyrinthes et à l'intérieur des labyrinthes, où se créent des nœuds d'éléments, des entrecroisements, sans possibilité de distinguer le début ni la fin. « La cohérence est, non pas localisée, mais *distribuée* à travers un cercle toujours recommencé, infini dans sa circulation » (Varela, 1989, p.25). L'étudiant devient capable, à travers les différents labyrinthes, de revenir pour devenir, même si « tel est le danger du labyrinthe, le *cauchemar du devenant* : revenir au même endroit, au même point, quel que soit le chemin emprunté... » (Neyrat, 2015, p.163). Le référent, en tant que guide, devient alors essentiel, tel que le rappelle Santarcangeli (1979) dans sa définition du labyrinthe, pour amener l'étudiant à sortir, devenant un sujet, acteur et auteur nouveau, revenant de sa confrontation avec les autres et avec lui. Dans un système où sont définies les limites pour chacun, le cadre de la formation en alternance

⁴⁰⁷ Pour Liiceanu (*op. cit.*, p.40) « nous nous modelons nous-mêmes et façonnons les choses - nous informons -par la succession infinie des projets dont notre vie est faite. Par chacun de nos actes, nous dessinons autour de nous tracés et délimitations. Nous nous décidons, nous décidons et nous nous laissons être décidés. »

invite à repartir du rôle spécifique des référents. Ainsi il ne s'agit pas de confondre le rôle du tuteur, du professionnel de proximité ou du formateur en IFSI mais d'interroger leur complémentarité pour accompagner l'étudiant, dans une reconnaissance des relations intersubjectives, où chacun participe à baliser le parcours de l'étudiant en formation, dans lequel la liberté existe à l'intérieur des limites, pour aller au-delà. Neyrat (2015, p.164) évoque le rôle du point de bouclage « qui peut être aussi un point de débouclage. Sans ce dernier, c'est-à-dire sans le passage subjectif par ce point, tout devenir, incessant, demeure vain, sans effet - on change alors pour ne rien changer. » Le labyrinthe représente cette possibilité de se tromper, de revenir pour se construire différent et pour Santarcangeli (1978, p.402) « seul celui qui peut se tromper – c'est-à-dire qui n'a d'autre guide que *sa propre* inspiration, son *propre* esprit – peut se dire véritablement et complètement libre ». Il s'agit bien de considérer les trois labyrinthes enchevêtrés, telle une représentation du parcours en formation, dans une ouverture et une clôture à soi et au monde, puisqu' « un autre labyrinthe gît dans le premier » (Neyrat, 2015, p.165). L'étudiant ne se retrouve pas enfermé dans une obligation de correspondre aux seuls attendus professionnels ni de se former uniquement à partir de ses possibles ou de ses seuls désirs mais de conjuguer les éléments de sa construction professionnelle, entre attendus et in-possibles. « Ni naturel, ni technique, ni même culturel, l'être humain est labyrinthique. (...) Pourquoi avons-nous si peur de l'indétermination ? (...) Entrez, entrez, dans le labyrinthe ! » (Neyrat, 2015, p.30) Si l'étudiant peut parfois être tenté de prendre des raccourcis, pour éviter les détours et les retours, le risque est de perdre le fil de son parcours professionnalisant et de se perdre lui-même. En formation en alternance, prendre le temps d'interroger l'écart, de prendre du recul pour interroger ce qui déséquilibre, ce qui embarrasse, permet de se mettre dans une posture d'ouverture à l'expérience pour construire son parcours singulier en formation. Comment décrire ces parcours entre ouverture et clôture, entre réciprocité et récursivité ?

3. Les labyrinthes, parcours d'alternances

3.1 Le labyrinthe unicursal et le labyrinthe *Irrweg*, deux parcours pour faire face à soi et face aux autres

Le premier labyrinthe, dit de Cnosos ou unicursal, dans lequel se trouve le Minotaure⁴⁰⁸, est représenté sous forme de spirale qui, s'il était déroulé donnerait le fil d'Ariane⁴⁰⁹. Le monstre symbolique à combattre, ou plutôt dans cette formation professionnelle d'un métier humain, le monstre que l'étudiant est amené à affronter, avec le soutien de ses référents et de ses pairs, peut-être figuré par la mort, la souffrance, la nudité dans un face aux autres, en tant que patients. Mais il ne s'agit pas uniquement d'affronter les conséquences de la maladie sur les personnes soignées, ni de faire face à la vulnérabilité de la condition humaine. Ce labyrinthe unicursal conduit l'étudiant à traverser aussi le milieu professionnel, découvrant la culture professionnelle, pour lequel il est amené à modifier ses représentations, passant de représentations sociales souvent idéalisées à des représentations professionnelles (Dumont et Mias, 2010), conscient du contexte professionnel, dans un face aux autres en tant que professionnels. En formation en alternances, l'étudiant apprend à dépasser ses difficultés, ses limites, devenant capable de repérer ses points forts et ses axes d'améliorations, l'invitant à mieux se connaître dans un face à soi. Ainsi la figure du Minotaure à combattre représente les différentes épreuves que l'étudiant traverse dans sa rencontre avec les autres et avec soi. Eco (2003, éd.2012 p.85) précise, en reprenant le rôle du fil d'Ariane, « que [pour] que cette affaire ait un intérêt, il faut un Minotaure dans ce labyrinthe, étant donné que le parcours (...) conduit toujours là où il doit conduire (...) ». Ce n'est donc pas le but, atteindre le centre, qui apparaît essentiel mais bien les épreuves, qui participent de la construction professionnelle, dans leur dimension intersubjective. Le deuxième labyrinthe est appelé maniériste ou *Irrweg*, signifiant en allemand mauvaise ou fausse route. *Irrweg* vient de *Irre* et du verbe *Irren* (errer), dans l'idée de faire erreur, de se tromper (Santarcangeli, 1978, p.77). Il représente l'errance puisque dans ce labyrinthe les erreurs de parcours sont possibles,

⁴⁰⁸ Ainsi Frontisi -Ducroux (*op. cit.*, p.142) précise que « le labyrinthe crétois est un lieu, un espace clos, ou presque, qui enferme, retient et dissimule le monstrueux Minotaure. »

⁴⁰⁹ Pour Eco (2012, p.85) « ce fil d'Ariane que la légende présente comme le moyen (étranger au labyrinthe) de sortir du labyrinthe, alors qu'il n'était en réalité rien d'autre que le labyrinthe lui-même. »

impliquant des retours en arrière pour retrouver son chemin et finalement la sortie⁴¹⁰. Il représente « un modèle de processus d'interrogation, de tentative et d'erreur, car on risque à chaque pas de se casser le nez sur un mur clos, on doit revenir en arrière et tenter un autre chemin » (Eco, 1986, p.43). Dans ce labyrinthe *Irrweg*, l'étudiant se retrouve face à lui-même, affrontant ses peurs, ses limites dans la mesure où « le Minotaure est le visiteur lui-même » (Eco, 2003, éd.2012 p.85). Mais la formation, à travers les enjeux d'alternances, produit une mise en mouvement dans laquelle l'erreur et l'errance sont possibles, dans une con-frontation aux attendus. Ainsi, prendre en considération la subjectivité de l'étudiant en formation, à travers ses labyrinthes unicursal et *Irrweg*, permet de lui donner l'envie de se dépasser, pour l'aider à croire et à prendre conscience des possibles, de ses in-possibles, dans une limite qui va au-delà de lui-même. Il ne s'agit pas là encore de combattre ce qui se trouve au centre, soi et/ou les autres, dans une recherche de posture idéalisée, pour maîtriser voire annihiler ses émotions. Il s'agit de trouver le centre pour accepter d'être soi dans la Relation, dans une reconnaissance de sa subjectivité autorisant une intersubjectivité. Si « *le centre du monde est en premier lieu le centre de l'homme* » (Santarcangeli, 1979, p.322), il est essentiel de trouver la sortie pour se reconnaître différent et se con-fronter au monde, dans un rapport aux autres et à soi (Charlot, 1997, éd.2005). Accompagner en formation en alternance l'ouverture aux autres et à soi, permet de maintenir des débats riches, dans un dialogue qui amène chacun à ne pas s'enfermer dans des acquis ou à enfermer l'autre dans un parcours identique pour tous. « L'indétermination de ce qui est singulier, l'indécidabilité du sens, l'irréconciliabilité de points de vue différents sont ce qui constitue l'extraordinaire richesse de cette fin de siècle » (Laplantine, 2010, p.10). Dans le cadre de sa formation en alternance, si l'étudiant affronte différentes épreuves, il affronte aussi ses propres peurs et limites, il s'affronte dans cette construction professionnelle. Si certaines épreuves sont connues et abordées à l'IFSI en formation infirmière - telles que la mort, la douleur non apaisée, la douleur induite par les soins ou le risque de projection -, d'autres restent impensés. Ces épreuves amènent l'étudiant à s'affronter lui-même, dans sa subjectivité, aux détours de ses cheminements dans son parcours labyrinthe pour se construire, et à affronter les autres pour interagir dans

⁴¹⁰ Pour Eco (1986, p.43) le labyrinthe maniériste « présente un grand nombre de voies : une seule mène à l'extérieur, toutes les autres sont des culs-de-sac. »

une con-frontation qui permet de faire front ensemble. Ces épreuves et leur résonance dépendent des vécus antérieurs et actuels de l'étudiant, de son parcours personnel et professionnel avant son entrée en formation, de ce qu'il est. Ainsi « l'homme trouve au centre des arcanes – temple ou labyrinthe – *ce qu'il veut y trouver*. Très souvent...il s'y trouve *lui-même* (...) »⁴¹¹ (Santarcangeli, 1978, p.218). Dans ce parcours en formation où les épreuves sont nombreuses, l'étudiant construit ses expériences professionnelles à la fois dans une rencontre aux autres mais aussi dans une rencontre à soi. Par la symbolique des labyrinthes, il s'agit de comprendre qu'il existe différents chemins, à la fois attendus et in-possibles, qui conduisent l'étudiant à trouver le centre de la formation, son diplôme pour exercer, dans une construction professionnelle qui autorise une dimension subjective. Les deux épreuves majeures décrites dans le labyrinthe étant le chemin et l'accès au centre, la sortie est aisée et n'est jamais représentée comme présentant des difficultés⁴¹². A partir de là, devenu quelqu'un de nouveau, l'étudiant peut sortir de ses labyrinthes de formation, à la fois identique et différent, se libérant de ses référents pour poursuivre son parcours tout au long de sa vie.

3.2 Le labyrinthe rhizome, un parcours entre bouclages et débouclages

Le labyrinthe rhizome représente le troisième modèle défini par Eco (1986, 2003 éd.2012) et à la différence des deux modèles précédents, il n'a ni intérieur ni extérieur. « Inutile de se demander si le rhizome est fini et illimité, ou limité et infini : l'essentiel, c'est qu'il n'a pas d'extérieur, donc pas de frontières » (Eco, 1986, p.43). Ce labyrinthe semble représenter le voyage du sujet, acteur et auteur, enrichi par ses expériences, dans sa rencontre aux autres et à lui. Ainsi le labyrinthe rhizome apparaît comme une métaphore où l'errance, la pérégrination interroge le monde, soi et les autres, aux grés de la Relation qui se vit. Ces cheminements, dont les trajets et

⁴¹¹ Santarcangeli (*op. cit.*, p.218) précise que « l'ultime connaissance est celle de soi-même, la compréhension du propre soi, *réfléchi dans sa propre conscience*. (...) ainsi l'homme qui a longtemps erré dans les enchevêtrements du chemin, découvre, lorsqu'il atteint finalement le but de ses pérégrinations, que l'ultime mystère de sa recherche, le *deus absconditus* ou le monstre c'est *lui-même*. »

⁴¹² *Ibid.*, p.219 : « L'homme qui sort du labyrinthe n'est plus le même que celui qui y est entré. D'ailleurs la sortie est souvent très facile (...) ce n'est qu'une simple formalité (...). »

trajectoires forment des bouclages⁴¹³, qui ne doivent pas devenir des « bouclages topologiques »⁴¹⁴ (Neyrat, 2015), ont des intérêts qui dépassent l'atteinte de l'objectif de la formation, le diplôme, dans un temps pré pensé. Il s'agit en formation de reconnaître ce parcours, dans lequel l'étudiant peut se vivre en tant que sujet, acteur et auteur et poursuivre son chemin vers d'autres chemins, nouveaux, rendus possibles par les choix réalisés (Liiceanu, 1994, éd.1997), nécessitant pour certains étudiants davantage de temps. Cependant, si la formation professionnelle infirmière est organisée en six semestres, le programme prévoit la possibilité pour l'étudiant qui le nécessiterait, de prendre le temps de construire ses compétences, dans un parcours singulier⁴¹⁵. Pour exister et se former à travers des chemins vers les autres, vers soi et entre les autres et soi, « seul cet abandon partiel de la liberté engendre un cadre où la liberté de chacun peut se convertir en liberté réelle. Ce cadre est la limite (...) » (Liiceanu, 1994, éd.1997, p.125). A travers les différentes limites du cadre de la formation, l'étudiant trouve du sens qui fait sens pour lui, des repères et éprouve un sentiment de contrôle sur les choix qui s'offrent à lui, renforçant son implication professionnelle, en référence à Mias (1998). En cheminant dans les trois labyrinthes, l'étudiant peut prendre le temps de questionner ce qui fait événement pour lui, tel un « affleurement » (Jullien, 2009)⁴¹⁶ d'une trans-formation en marche. Ainsi les croisements, les nœuds que l'étudiant découvre à l'intérieur de son labyrinthe rhizome, aboutissent à une figure unique et originale qui le représente, à l'intérieur d'un système de limites communes, où existent soi et les autres. Dans ce labyrinthe rhizome, « non seulement tout point est connecté à

⁴¹³ Pour Lerbet-Sereni (2005, p.304) l'alternance implique « de perpétuelles boucles, enchevêtrements, retournements, dégagements, rassemblements, qui creusent autant l'abîme des intériorités toujours repoussé, qu'ils ouvrent sur des possibles imprévisibles, émergences singulières des bouclages singuliers qui se sont opérés. »

⁴¹⁴ Neyrat (*op. cit.*, p.31-32) évoquant l'interprétation du monde dans une vision capitaliste, explique que « cette intensification est l'effet du retournement du monde sur lui-même, un bouclage topologique (...). Un monde étouffant, où peinent à s'exprimer de véritables dehors, et d'authentiques alternatives. »

⁴¹⁵ Le programme autorise les étudiants à passer plusieurs sessions selon les semestres. Ainsi certains peuvent avoir des parcours en formation adaptés selon leurs difficultés, après avis du conseil pédagogique. Article 10 de l'arrêté du 21 avril 2007, relatif aux conditions de fonctionnement des instituts de formation paramédicaux : « étudiants en difficulté pédagogique : le conseil peut alors proposer un soutien particulier, susceptible de lever les difficultés, sans allongement de la formation ». Toutefois un étudiant qui n'a pas validé des UE des semestres 1 et 2 à la fin du semestre 4, ne peut pas passer en 3ème année.

⁴¹⁶ Jullien (2009, p.140) précise « l'évènement, je l'ai dit, est affleurement. (...) la transformation est toujours "silencieuse" ; et, parce qu'il s'en détache, en s'individualisant, l'évènement en est le marqueur et l'indice. »

divers autres points, mais (...) rien n'empêche l'instauration, entre deux nœuds, de nouvelles liaisons, même entre ceux qui n'étaient pas reliés avant » (Eco, 1986, p.43). Les nœuds que représentent les points de croisement sont l'image des moments où il faut faire des choix, expression de l'autonomie de l'étudiant, dans une ouverture à des chemins qui traduit une fermeture à d'autres. Selon Varela (1996, p.28) « la clé de l'autonomie réside dans le fait qu'un système vivant trouve le chemin approprié vers le moment suivant, en utilisant ses ressources pour agir comme il convient. » Si le labyrinthe unicursal et *Irrweg* nécessitent d'y entrer et d'en sortir, révélateurs d'une confrontation aux choses, aux autres et à soi, le labyrinthe rhizome représente un entrecroisement de chemins infinis. A travers le labyrinthe unicursal, le labyrinthe maniériste et le labyrinthe rhizome, l'étudiant évolue dans un parcours dédaléen, « avec cette part inconstructible où chaque bouclage avec le monde s'éprouve comme l'occasion d'une existence » (Neyrat, 2015, p.166). Faire face à ces moments de croisement, offrant plusieurs chemins, c'est agir en liberté, dans « une émergence de sens commun »⁴¹⁷ (Varela, 1996) en évitant de rester figé dans un agir qui ne serait qu'une imitation. A l'intérieur des labyrinthes, la pérégrination permet de cheminer entre soi et le monde, construisant les dédalités de l'étudiant, où chaque moment de « bouclage est ouverture d'émergences qui se créent, créent le monde » (Lerbet-Sereni, 2015a, p.34). Si l'obtention du diplôme peut apparaître tel un centre à atteindre pour l'étudiant, c'est son errance, voyage initiatique, qui lui permet de se construire dans une confrontation aux autres et à soi, devenant une con-frontation, pour apprendre de ses expériences avec les autres et pour apprendre à partir de soi. Il s'agit d'accepter une existence où les retours, les points de bouclage⁴¹⁸ permettent à l'étudiant de se construire et d'avancer, laissant s'exprimer les imprévus et les impensés à travers ses relations au monde. Tout au long de son parcours, les référents acceptent l'énigme que représente l'étudiant, « ce qui, de l'être, n'est pas capturable en un savoir élucidé, mais motive cependant toute expression, toute existence » (Neyrat, 2015, p.165). Le sujet ne

⁴¹⁷ Pour Varela (1996, p.28) la question du sens de l'agir est essentielle : en effet ce qui va être fait lors d'une rupture n'est pas déjà déterminé et ne vient pas de l'extérieur. « Il s'agit d'une *émergence de sens commun*, de configurations autonomes d'une attitude appropriée créée par tout le vécu de l'agent. »

⁴¹⁸ Neyrat (*op. cit.*, p.143) reprenant le travail de Varela précise que « ce centre vide (...) [est] identifié en tant que *point de bouclage*, tout au moins sa trace. Or chaque point de bouclage est aussi ce par quoi peut s'opérer un débouclage. » Selon Varela (1996, p.81) « dans ce moment de vide que constitue la rupture, il se produit une riche *dynamique* où des sous-identités et des agents concurrents interviennent. »

construit pas le monde mais interagit avec ce monde à travers le couplage bio-cognitif, dans la mesure où « les principes communs ou les connexions pertinentes entre les systèmes sensoriel et moteur (...) expliquent comment l'action peut être *guidée par la perception dans un monde dépendant du sujet percevant* » (Varela, 1996, p.30). Pour que la liberté s'exprime et soit porteuse des projets de chacun, dans un respect des limites inhérentes à tous, l'étudiant a besoin de cheminer vers un inconnu, et le chemin parcouru permettra à cet inconnu de devenir connu, ouvrant de nouveaux chemins inconnus, dans une clôture opérationnelle⁴¹⁹ du système.

Mais de quelle façon cette errance, à travers les labyrinthes qui constituent son parcours entre soi et les autres, dans une construction professionnelle d'un métier humain de la Relation, s'exprime en formation en alternance ? Quels en sont les enjeux à travers les différentes postures de l'étudiant pour construire son parcours en formation ?

III - Les dédalités du parcours, entre limites et liberté

La formation recherche parfois chez l'étudiant une conformité à des attendus qui le figent dans son cheminement, l'empêchant de prendre un chemin singulier et l'enfermant soit dans une imitation/reproduction qui ne permet pas d'envisager un avenir, soit dans une résistance qui ne permet pas de s'appuyer sur une histoire. Cette recherche de conformité amène l'étudiant à montrer à voir, à démontrer ce qu'il peut faire, ne laissant pas forcément d'espace au questionnement. En cherchant à se conformer, il n'interroge pas les habitudes et, même si cela lui permet de se relier avec les autres professionnels, il existe un risque de se construire contre ce qu'il est, dans une posture qui devient une imposture vis-à-vis de sa subjectivité. Il ne s'agit pas de privilégier d'être comme ou contre mais d'être avec, à la fois semblable et différent, « reliance/déliance »⁴²⁰. Pour que le parcours de l'étudiant en formation soit constructif sans être intrusif, conservant une part cachée, respectueuse du mystère de chacun,

⁴¹⁹ Pour Varela (1993, p.200) « La notion de clôture opérationnelle est donc une manière de spécifier les classes de processus qui, dans leur fonctionnement proprement dit, se retournent sur eux-mêmes pour former des réseaux autonomes. »

⁴²⁰ Pour Lerbet-Sereni (1997a, p.151) « cela signifie que les processus fonctionnent récursivement, et que se jouent concomitamment la reliance de la déliance et la déliance de la reliance ».

réfèrent et étudiant, il construit sa posture dans un cadre connu et compris. La Relation, qui existe telle une boucle récursive interroge « la jonction futur/passé toujours recommencée et toujours cheminant (...) [posant] le "re" comme point de rencontre » (Lerbet-Sereni, 1997a, p.50). La formation en alternance pose le cadre d'une Relation triale, entre les formateurs, les professionnels de santé et les étudiants où les enjeux d'alternances sont nombreux pour créer une réciprocité, qui ne se limite pas à positionner les deux systèmes de formation face à l'étudiant dans un rapport de pouvoir, ni à opposer les uns contre les autres ou à s'opposer à soi-même. Les postures de l'étudiant et l'utilisation des dispositifs en formation en alternance renforcent ce partenariat, dans une intersubjectivité reconnue dans un dialogue ouvert. Quelles sont ces postures spécifiques pour l'étudiant en formation professionnelle ? Pour quelles raisons ce choix de le nommer étudiant ? De quelles façons ces postures participent-elles de la reconnaissance de l'étudiant en tant que Dédale, à la fois maître, architecte et artisan de sa formation, capable de construire ses dédalités tout au long de son parcours ?

1. Les postures de l'étudiant en formation

1.1 Etre un étudiant en soins infirmiers

Avant de présenter les postures spécifiques de l'étudiant, « sujet-en-relation [qui] construit du lien social dans lequel [il] ne s'évanouit pas » (Lerbet-Sereni, 1997a, p.148) nous souhaitons évoquer la façon dont il peut être nommé en formation. S'il est associé à un formé, le risque est qu'il se trouve réduit au rôle de celui qui reçoit la formation telle quelle, sans questionnement, dans un état fini. Lerbet-Sereni propose de l'appeler « sujet-se-formant » (2015a, p.35), dans lequel existe une idée de mouvement, en interaction avec le réfèrent, dans une clôture opérationnelle, ouvert aux expériences où les repères sont essentiels mais non réducteurs. Nous avons choisi depuis le début de ce travail de le nommer étudiant, qui vient de "étudier", signifiant « explorer le milieu où l'on doit agir » et « prendre comme objet de ses soins » (Rey, 2012, p.1260). Dans le cadre de la formation initiale infirmière, la nomination en tant qu'étudiant, qui fait suite au statut d'élève⁴²¹, a été l'objet de différentes revendications

⁴²¹ Le statut d'étudiant est apparu avec le programme de formation de 1992.

pour devenir un étudiant universitaire et non un étudiant d'IFSI⁴²². En préférant le terme d'étudiant, nous posons l'idée d'un mouvement qui interroge à la fois le milieu professionnel et celui de la formation à « explorer ». D'autre part, face à son objet, à savoir sa formation professionnelle, l'étudiant apparaît attentif à ce qui se passe pour lui et pour les autres, tout au long de son parcours. A la fois architecte de son parcours, dans les limites « à dépasser-à atteindre » (Liiceanu, 1994, éd.1997)⁴²³, maître dans le choix des analyses de pratique et du partage de son vécu, il peut alors créer son œuvre, son parcours, entre subjectivité et altérité, en tant qu'artisan, développant son art infirmier. En faisant l'expérience réelle d'une Relation qui lui permet d'exprimer sa liberté, dans un cadre défini qui reste ouvert, l'étudiant peut comprendre l'importance d'une Relation où peut exister un étayage réciproque, dans la résonance qui surgit en chacun. Sans paraître non professionnelle ou dangereuse, la Relation, ne se limitant plus à une distance froide ou un accompagnement sans réciprocité réelle, participe du processus de construction professionnelle. En formation en alternance, la Relation ne peut pas s'expérimenter dans une négation du futur soignant ni des autres, au risque de devenir une relation entre soi-niant et soi-nié, pour pouvoir exister dans un espace où chacun peut être, comme le dit Ricœur (1990) « soi-même comme un autre »⁴²⁴. Le parcours de l'étudiant en formation peut alors se construire entre attendus professionnels et possibles singuliers, dans une Relation où existe chacun, en tant que sujet, acteur et auteur. Ainsi la posture du référent n'a pas pour objectif de créer une relation à sens unique, dans une approche autoritariste de transmission pure où seule serait attendue une mise en conformité par rapport à des pratiques répétées. Cette

⁴²² Si l'arrêté du 23 mars 1992 relatif au programme des études conduisant au diplôme d'Etat d'infirmier inscrit pour la première fois la dénomination étudiant, remplaçant celle d'élève, il a fallu attendre le programme de 2009 pour que les étudiants inscrits dans les IFSI puissent emprunter des livres à la bibliothèque universitaire par exemple, et un décret paru en décembre 2016 (Décret n° 2016-1901 du 28 décembre 2016 relatif aux bourses accordées aux étudiants inscrits dans les instituts et écoles de formation de certaines professions de santé) permet un alignement sur le calcul des bourses par le CROUS. Cependant les inégalités persistent puisque les étudiants infirmiers n'ont pas accès au centre de santé universitaire (CSU) ou aux services universitaires des activités et pratiques sportives (SUAPS). Dossier de presse de la FAGE (Fédération des Associations Générales Etudiants) du 29 décembre 2016 (<http://fnek.fr/wp-content/uploads/2017/02/DP-FAGE-Harmonisation-Bourses-JO.pdf>)

⁴²³ Cf. supra, Chapitre 3 - II) Le parcours de l'étudiant dans les formations aux métiers de la Relation, une complexité labyrinthique ?

⁴²⁴ Pour Ricœur (*op. cit.*, p.53) « il faut acquérir simultanément l'idée de réflexivité et celle d'altérité, afin de passer d'une corrélation faible et trop facilement assumée entre quelqu'un et n'importe qui d'autre, et la corrélation forte entre à soi, au sens de mien, et à autrui, au sens de tien. »

posture, « à la fois posture du référent et référence parmi des postures » (Lerbet-Sereni, 1997a, p.195) autorise, dans une Relation à double sens et à sens multiple, une récursivité à travers une démarche de questionnement et de compréhension, dans un enrichissement réciproque qui consolide et interroge, qui met en relation et sépare. « Il y a comme une exigence éthique de la formation à permettre un travail d'élucidation des postures chez ceux qui font profession des métiers de l'humain » (Lerbet-Sereni, 1997a, p.196). De même l'utilisation des dispositifs de l'alternance, par l'étudiant et les référents, accompagne une récursivité des postures de chacun entre intégrer/s'intégrer, encadrer/s'encadrer et former/ se former. Le versus « / » devient non pas une manière de mettre en opposition les référents et les étudiants, mais « un passeur qui transforme ce qui le rencontre » (Lerbet-Sereni, 1997a, p.42) dans une co-émergence de chacun, telle une « partie constituante d'un processus complexe distribué, négocié par les interactions humaines » (Varela, 2017, p.145), et un co-adossement de la Relation. Ainsi l'étudiant, attentif à son expérience dans une Relation aux autres et à soi, peut rompre avec une perception négative des limites et éviter les répétitions enfermantes pour s'ouvrir vers de nouveaux possibles, dans une clôture opérationnelle⁴²⁵.

1.2 Les postures récursives de l'étudiant en formation

L'approche paradoxale en formation en alternance permet de « penser l'émergence de processus réorganiseurs du rapport au monde, aux autres et à soi, dans les situations de formation où l'alternance est prise en compte. » (Lerbet-Sereni et Violet, 1999, p.20). L'expérience humaine en formation est toujours intersubjective, dans une Relation qui est relation à soi, à autrui, à l'objet et à l'environnement. L'expérimentation de l'autonomie et de la dépendance participe du sens donné à l'agir, et permet à l'étudiant de prendre conscience de ses responsabilités, dans une zone d'incertitude (Devers, 2013)⁴²⁶ qui peut être difficile à accepter pour les professionnels du terrain. L'expérience permet de sortir de l'ignorance⁴²⁷ et de s'ouvrir aux autres pour

⁴²⁵ Cf. supra, Chapitre 2 - III) Comment reconnaître la subjectivité en formation ? La place de la *mêtis* et de l'érection

⁴²⁶ Cf. supra, Chapitre 1 - I) Un maillage complexe à clarifier, entre les différents partenaires et l'évaluation des compétences

⁴²⁷ Varela (1993, p.176) précise que « l'analyse attentive, ouverte, de l'expérience, (...) entraîne des changements dans l'esprit du pratiquant lui-même à mesure qu'il procède à l'analyse. (...) Cette conscience entraîne une compréhension accrue de la nature de l'expérience qui, à son tour, développe le

chercher à comprendre ce qui se passe pour chacun, dans « une empathie inconditionnée, impitoyable, spontanée » (Varela, 1993, p.330)⁴²⁸. Il apparaît intéressant de parler de posture vis-à-vis des autres et de soi, qui interroge l'implication professionnelle de l'étudiant, par ses apprentissages et sa manière d'agir dans une dimension enactive, « comme mode d'être à soi, à l'autre et au monde. » (Lerbet-Sereni, 2015, p.37). La posture entendue comme « position, attitude » et « position, disposition » (Rey, 2012, p.2730) évoque simultanément, les notions de disposition et d'attitude. La notion de disposition renvoie à « la manière d'être disposé, dans un état d'esprit favorable à » tandis que celle d'attitude renvoie à l'action dans sa racine latine (Rey, 2012, p.234). Si Lerbet-Sereni (2014, p.148) présente la posture comme « ce que chacun d'entre nous s'est fabriqué comme petite histoire personnelle (...) », cette posture est intéressante à penser dans l'idée d'une *disposition* à et une *disposition pour* de l'étudiant, et non comme sa capacité à être à *disposition de*. Ainsi les différentes postures de l'étudiant vont se développer dans une Relation intersubjective, en regard des postures des référents, où existe une réciprocité. Cette dernière existe dans « une éthique de la rencontre, qui oblige (ici au sens moral) à un incessant travail sur soi, réinterrogé à chaque rencontre singulière. Il (...) s'évoque en terme de **posture**, disposition intérieure en mouvement, par laquelle se trouvera facilité le procès paradoxal « intégrer/s'intégrer » de l'autre que soi au monde » (Lerbet-Sereni, 1997a, p.189). L'étudiant va ainsi construire ses postures dans une dimension récursive et réciproque face à ses référents entre s'intégrer/intégrer, s'encadrer/encadrer et se former/former. Pour Lerbet-Sereni⁴²⁹, évoquant l'intégration dans la construction du lien social, "s'intégrer" concerne le caractère institué et "intégrer" le caractère instituant. Nous proposons de préciser cette approche dans le cadre de la formation

désir et la capacité de renoncer à l'ensemble du cycle des réflexes aveugles, basés sur l'ignorance et l'action volitive issue d'un moi. » L'ignorance constitue le premier des douze maillons interdépendants de la Roue de vie (Varela, 1993, p.162-163).

⁴²⁸ Pour Varela (*op. cit.*, p.330 et 333) l'empathie naturelle « possibilité d'un intérêt empreint de bienveillance pour les autres, présente chez tous les êtres humains, est d'ordinaire mélangée au sentiment du moi et se confond ainsi avec le besoin de satisfaire son insatiabilité de reconnaissance et d'auto-évaluation. » Il s'agit de pouvoir passer d'une empathie naturelle qui reste centrée sur soi, à une empathie sans conditions dans une « capacité de réponse à soi et aux autres en tant qu'êtres sensibles qui souffrent parce qu'ils se cramponnent à un moi dont ils sont en fait dépourvus. »

⁴²⁹ Pour Lerbet-Sereni (1997a, p.153) à propos d'intégrer/s'intégrer : « il [le versus /] traduit la tension entre la nécessité d'un contrôle social exercé sur l'individu (dimension instituée, apparentée à "s'intégrer") et celle d'une possibilité d'autonomie individuelle et/ou groupale (dimension instituante, de type "intégrer"). »

professionnelle en alternance, à propos du lien entre les postures des référents⁴³⁰ et celles de l'étudiant. En effet dans sa posture "intégrer", le référent permet à l'étudiant de se repérer par rapport aux codes, aux règles dans une présentation de l'institué. L'étudiant par l'intégration de cet institué, va "s'intégrer" en faisant évoluer ses représentations du milieu professionnel car, s'il arrive en formation avec une représentation sociale, souvent associée à l'image de la "bonne infirmière", sa rencontre avec la réalité professionnelle va l'amener vers une représentation professionnelle (Dumont et Mias, 2010). L'étudiant se voit contraint de répondre à l'institué, d'intégrer l'institué pour s'intégrer dans une culture professionnelle, dans laquelle il ne perçoit pas la dimension instituante en tant que « remise en question de l'institué » (Ardoino et Lourau, 1994, p.37). Face à des professionnels qui évaluent la construction de ses compétences, comment l'étudiant peut-il envisager une fonction instituante ? De quelles façons son approche, parfois naïve de la profession et sa capacité à proposer un regard nouveau, participe-t-elle d'un questionnement vis-à-vis des codes préétablis ? Les postures "former" et "encadrer" associées aux référents peuvent apparaître instituées à travers la présentation des situations récurrentes et des activités du service. Celles de l'étudiant, "se former" et "s'encadrer", peuvent contenir une dimension instituante qui existe à travers l'expression d'une subjectivité, une autonomie dans le choix des analyses de pratique, pour questionner les situations vécues et construire son parcours en formation. Ainsi pour "s'encadrer", dans une clarification des limites qui l'encadrent, l'étudiant présente son parcours auprès de ses référents à partir des traces laissées sur son portfolio, reprenant les différents stages et les apprentissages réalisés, dans une valorisation de sa progression. En clarifiant ses axes d'amélioration par l'identification de ses objectifs personnels d'apprentissage, il s'encadre pour être encadré c'est-à-dire « se mettre sous l'autorité de » (Rey, 2012, p.541). Conscient de son niveau de formation et des exigences inhérentes au service, son implication dans son parcours en formation va se traduire à travers la précision de ses objectifs personnels, pour répondre à ses besoins en formation. L'étudiant, garant de la dimension subjective de son parcours, va se former, « [donnant] une forme » (Rey, 2012, p.1383) à ses apprentissages, en faisant le choix par exemple des analyses de LA pratique pour

⁴³⁰ Cf. supra, Chapitre 1 - II) La réflexivité, un nouveau paradigme en formation professionnelle

identifier les invariants des situations, capable de les transférer dans des situations similaires, construisant sa boucle expérientielle (Le Boterf, 2000, éd.2010)⁴³¹. Il choisit aussi les analyses de SA pratique, dans une dimension réflexive qui lui permettent de prendre conscience de sa résonance et de sa subjectivité. Il peut ainsi, dans des postures récursives et réciproques avec ses référents et avec lui-même, être à la fois maître, architecte et artisan de sa construction professionnelle.

Nous pouvons représenter les postures de l'étudiant selon le schéma suivant :

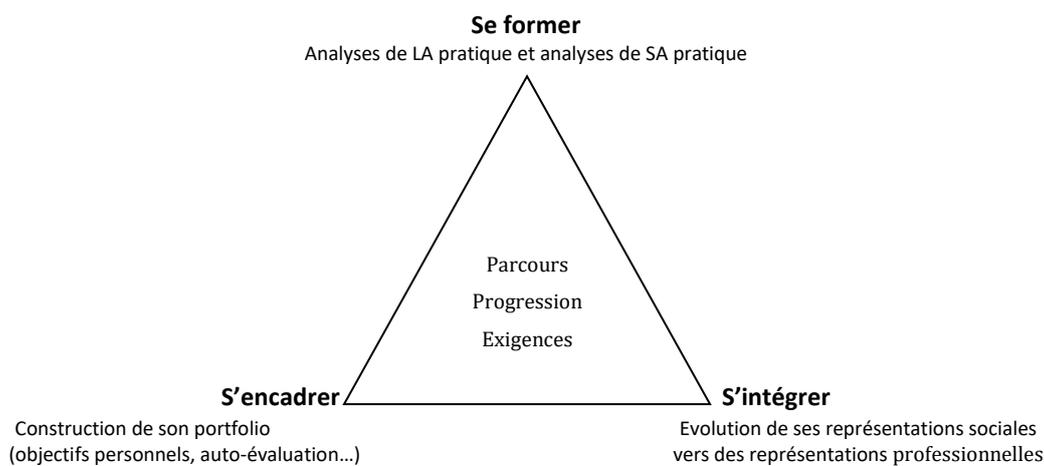


Schéma 3 Les postures de l'étudiant

2. De Dédale en dédales

2.1 L'étudiant Dédale, maître, architecte et artisan de son parcours

Ainsi les postures des référents et de l'étudiant, traduction d'une approche réciproque et récursive, permettent à l'étudiant de ne pas être dans une imposture, répondant aux seules exigences, parfois supposées, et aux attendus de la formation. Il participe à la construction de son parcours, tel Dédale cheminant à travers les dédales de la formation. Parce qu'il existe une reconnaissance des paradoxes en formation, l'étudiant peut s'initier à l'art infirmier à partir de repères qui vont lui permettre de construire son parcours singulier, dans sa dimension collective et subjective, en prenant en compte la complexité de la formation professionnelle entre dépendance et autonomie, entre attendus et possibles, entre extérieur et intérieur. Le système de

⁴³¹ Cf. supra, Chapitre 1 - II) La réflexivité, un nouveau paradigme en formation professionnelle

formation en alternance peut ainsi exister dans sa dimension autopoïétique, « c'est-à-dire dans [sa] capacité à produire lui-même du nouveau, à se re-crée lui-même, en tant que système » (Lerbet-Sereni, 1994, p.61). Il ne s'agit pas de penser la formation tel un plan de formation type, qui permettrait aux formateurs et aux tuteurs d'anticiper les éléments pouvant survenir au cours de la formation d'un étudiant type, par une mise en lien de connaissances théoriques et pratiques dans un contexte d'apprentissage. Si un stage peut proposer à l'étudiant un parcours en parallèle avec le parcours de soins d'un patient⁴³², il ne s'agit pas pour autant de fournir des "prêts-à-porter" en formation, où les imprévus et les impensés n'auraient pas leur place. Ainsi dans une reconnaissance de l'art du soignant, par la place accordée à ce qui fait écart pour l'étudiant, la formation peut devenir un espace de co-émergence de chacun, de co-construction des savoirs professionnels et du parcours, et de co-adossement de la Relation, traversant les dédalités de la formation. Ces dédalités, qui participent du cheminement de l'étudiant à travers des chemins attendus et des chemins impensés, construisant des in-pensés, permettent à l'étudiant d'être Dédale, à la fois architecte de son parcours, maître de certains choix et artisan de sa construction professionnelle. Les postures de chacun permettent d'investir le portfolio en tant que support aux échanges, pour clarifier les exigences professionnelles et accompagner la progression de l'étudiant dans son cheminement à travers les différents labyrinthes. Si le labyrinthe unicursal nécessite un guide, tel un fil d'Ariane, pour comprendre et acquérir les indispensables inhérents à la profession, les chemins peuvent évoluer à partir de l'étudiant. Ce guide, s'il impose des chemins, accompagne aussi l'étudiant dans la conscientisation de toutes ses expériences, à travers le dialogue tel que nous l'avons vu avec l'utilisation du portfolio⁴³³. Dans le labyrinthe unicursal, où les limites imposées sont déterminées par le référentiel de formation, défini par un Dédale-architecte autre, avant l'entrée en formation, l'étudiant apprend à connaître et reconnaître ces limites pour exercer sa liberté à l'intérieur de ces mêmes limites⁴³⁴. L'étudiant, en acceptant ces limites

⁴³² Selon les Instructions de la DGOS /RH1 no 2014-369 du 24 décembre 2014 relative aux stages en formation infirmière, « dans le cadre d'une organisation par pôle, le parcours de l'étudiant, accompagné par le tuteur de stage, est organisé en cohérence avec le parcours de soin du patient. »

⁴³³ Cf. supra, Chapitre 1 - II) La réflexivité, un nouveau paradigme en formation professionnelle

⁴³⁴ Cf. supra, Chapitre 3 - II) Le parcours de l'étudiant dans les formations aux métiers de la Relation, une complexité labyrinthique ?

imposées, peut prendre conscience des possibilités de choix qui s'offrent à lui et ainsi exercer sa liberté. Même s'il n'est pas l'architecte principal de ce labyrinthe, il peut faire le choix de ne pas en subir les limites en s'ouvrant des possibles, prenant la place d'architecte de son parcours en formation. A travers ses objectifs personnels et ses analyses de pratique, l'étudiant participe, en tant que sujet, acteur et auteur, à sa construction professionnelle, par son errance entre des chemins attendus et des chemins possibles. Si les référents-Ariane sont là pour aider l'étudiant, en le guidant, lui imposant des limites pour répondre aux attendus professionnels, tels le passage obligatoire dans les quatre types de stages ou les exigences dans les apprentissages, ils doivent aussi aider l'étudiant à prendre conscience des possibles à l'intérieur du cadre de formation.

2.2 Une soumission volontaire en formation pour exprimer sa liberté

Ainsi le contrat de formation s'établit sur la base d'un consentement mutuel, dans lequel existe « le partage de la liberté par l'actualisation optimale des possibilités de celui qui se soumet » (Liiceanu, 1994, éd.1997, p.111). Les dispositifs qui accompagnent l'étudiant permettent de rendre visible et d'actualiser sa progression, en prenant en considération son parcours singulier et non un parcours qui devrait être identique pour tous, se basant sur les seules exigences professionnelles attendues. Sans être des absolus, ces dispositifs deviennent des espaces de dialogues dans un mouvement où la co-émergence et le co-adossement disent quelque chose de la Relation. Le rôle de chacun apparaît clairement, celui du référent qui va exercer un certain pouvoir, garant d'une atteinte des exigences professionnelles attendues, et celui de l'étudiant dont l'acceptation de sa soumission⁴³⁵ va lui permettre d'exprimer sa liberté. Cette soumission volontaire, dans une reconnaissance des postures de chacun et de la liberté, n'apparaît pas comme une « servitude volontaire » (La Boétie, 1574)⁴³⁶, dans la mesure où le dialogue, garant de la liberté de tous, est possible.

⁴³⁵ Liiceanu (*op. cit.*, p.106) « La liberté qui s'ignorerait dans ce qui a rendu possible son propre commencement, à savoir la soumission, s'annulerait d'emblée comme liberté. Toute liberté doit commencer par la soumission si elle veut s'achever dans l'émancipation. »

⁴³⁶ Pour La Boétie (1574 in Goyard-Fabre, 1983, p.141) la nature humaine « nous a donné à tous ce grand présent de la voix et de la parole pour nous accointer et fraterniser davantage, et faire, par la commune et mutuelle déclaration de nos pensées, une communion de nos volontés ; (...) il ne faut pas faire doute que nous ne soyons naturellement libres, puisque nous sommes tous compagnons (...). »

L'étudiant, conscient des en-jeux d'alternances, construit son parcours dans des mouvements entre lui et ses référents, entre attendus et in-possibles, à travers une Relation intersubjective, réciproque et récursive. A l'intérieur de ce système de formation, le référent pourra relâcher son pouvoir à un moment pour ne pas enfermer l'étudiant et lui permettre d'exercer son propre pouvoir en tant que soignant professionnel responsable, autonome et réflexif. Cependant le sujet se définit à partir de ce qu'il perçoit de lui-même⁴³⁷ à travers ce que lui renvoient les autres, qui ne représente qu'une partie de ce qu'il est. Dans ce contexte, le vécu de l'étudiant en santé participe de sa réussite, non pas par rapport à ses résultats d'évaluation mais dans la conscientisation de son parcours en formation, pour entrer dans un métier humain de la Relation. Cependant l'objectif de l'étudiant n'est pas de devenir un héros mythologique, vainqueur du Minotaure, en éliminant ce qui chez les autres, et parfois chez lui, lui fait peur. Il cherche à se construire avec les autres, entre distance et proximité, qui, pour ne pas se résumer à une mise à distance, peut devenir une présence attentive aux autres et à soi.

Dans le cadre du labyrinthe *Irrweg*, où le centre est la personne elle-même, selon Eco (2003, éd.2012) l'étudiant apparaît tel Dédale-architecte. Il crée son propre labyrinthe dont il cherche à se décentrer tout au long de son parcours, pour ne pas s'enfermer sur lui-même ni enfermer les autres, et ainsi accepter de s'ouvrir aux autres et à soi. Ces cheminements, qui traduisent son errance où l'erreur participe des apprentissages, définissent les limites de ce labyrinthe qui, si elles étaient enfermantes, pourraient le rendre incapable d'agir. Prendre en considération la dimension singulière du parcours de l'étudiant, contribue à lui donner l'envie de se dépasser, pour l'aider à croire et à prendre conscience de ses in-possibles, de ses acquisitions et de ses axes d'amélioration. Pour les Grecs, « l'artisan se définit comme un personnage ambigu et déconcertant. (...) celui qui montre et dévoile est aussi celui qui cache (...) » (Frontisi - Ducroux, 1975, p.191). Ainsi celui qui crée, construit, imagine ses labyrinthes, est à

⁴³⁷ Pour Liiceanu (*op. cit.*, p.114) « Je dois d'abord "me plaire" pour me supporter comme personnage principal de ma vie et me constituer en sujet de ma liberté. Sans cet accord de soi avec soi, sans cette connaissance et cette acceptation de soi-même, je ne peux rien intégrer à mon projet si ce n'est dans la crispation. »

l'origine du problème et en même temps de sa solution⁴³⁸. Dans une approche circulaire où chaque problème trouve une solution entraînant un nouveau problème qui trouve une nouvelle solution, l'étudiant traverse son labyrinthe rhizome, infini dans les chemins à découvrir. Ce labyrinthe rhizome apparaît comme un réseau infini de possibles s'ouvrant sur les labyrinthes unicursal et maniériste. Ensemble, ces labyrinthes deviennent l'expression de la liberté de l'étudiant par ses choix qui, s'ils limitent les chemins à explorer, en ouvrent de nouveaux qui ferment d'autres chemins qui ouvrent...telle une clôture opérationnelle. Par l'entrecroisement de ces labyrinthes, l'étudiant apparaît à la fois comme le porteur du problème et de la solution, dans ses difficultés d'apprentissages et dans ses in-possibles pour les dépasser et se construire en tant que professionnel, par une confrontation à lui-même, aux attendus professionnels, aux situations rencontrées et à la culture professionnelle. Les labyrinthes, pour décrire le parcours en formations aux métiers de la Relation, apparaissent sous forme d'épreuves nécessitant d'allier *techné* et *mètis*⁴³⁹ c'est-à-dire apprentissages techniques, créations et ruse. Le référent apparaît comme celui qui par son expérience, par ses compétences est capable de percevoir la situation dans sa complexité et d'en découper les éléments pour les rendre apprenants. Il devient ainsi un « pédagogue rusé [qui] sait à la fois aider et aider sans aider, contraindre et contraindre sans contraindre, tout cela afin de faciliter le dépassement de l'accompagné » (Violet, in Lerbet-Sereni et Vialle, 2012, p.103). Déséquilibre des postures de chacun, délicat et instable dont les tensions, parce qu'elles peuvent se partager dans une démarche de compréhension réciproque de ce qui fait écart et de récursivité, autorise une construction professionnelle autopoïétique⁴⁴⁰. Le système de formation dans ses limites structurantes et non enfermantes, peut prendre en considération les limites de l'étudiant. Ainsi l'étudiant architecte et artisan des labyrinthes, existe aussi en tant que maître de son parcours, conscient de sa soumission

⁴³⁸ Frontisi -Ducroux (*op. cit.*, p.144) présente Dédale qui se retrouve à la fois à l'origine de la naissance du Minotaure et du labyrinthe pour le cacher, ou encore à l'origine de son enfermement avec Icare par le Roi Minos et de l'invention pour y échapper par les airs. « La clé semble reproduire l'énigme et toutes les deux sont produites par le même esprit. »

⁴³⁹ Cf. supra, Chapitre 2 - III) Comment reconnaître la subjectivité en formation ? La place de la *mètis* et de l'érection

⁴⁴⁰ Pour Varela (2017, p.72) « le concept d'autopoïèse est venu placer l'autonomie au centre du problème de la vie et de la connaissance. »

et de sa liberté, de sa dépendance et de son autonomie, des attendus et des possibles dans une construction de ses dédalités.

3. Les dédalités en formation en alternance

3.1 Prendre conscience des limites pour exprimer sa liberté en formation

En posant la question des limites face auxquelles l'étudiant peut se retrouver en formation en alternance, nous interrogeons leur rôle dans sa construction professionnelle. Penser le système de formation comme une clôture opérationnelle, dans un mouvement entre intérieur et extérieur, participe de la conscientisation par l'étudiant de l'action en tant qu'énaction, dans un couplage cognitivo-sensori-moteur⁴⁴¹ par lequel il est l'artisan de sa pratique. Ce mouvement semble impulser une dynamique au système vivant, dans des échanges entre les participants et l'environnement, interrogeant la place des limites dans une « circularité de cet être singulier ou singularité de cet être circulaire »⁴⁴² (Castoriadis, 1978, p.189). Mais, concernant l'étudiant en formation en alternance et son parcours, de quelles limites s'agit-il ? Pour les Grecs, selon Liiceanu (1994, éd.1997), l'être est défini par la limite⁴⁴³ et Détéienne et Vernant (1974, p.271) interrogent « dans le champ de la *mètis* la place d'une notion comme le "non limité", l'*apeirōn*, avec sa double connotation de lien et de circularité ». Cette circularité, dans laquelle « l'organisme et l'environnement s'enveloppent et se dévoilent mutuellement » (Varela, 1993, p.293), permet à l'étudiant de construire ses apprentissages en exprimant une part de *mètis*, dans sa Relation aux autres et à soi. La formation en alternance en tant que clôture opérationnelle s'organise dans les limites d'une Relation, où la liberté de chacun peut s'exprimer à travers les labyrinthes dans lesquels l'errance devient trans-formatrice, dans une intersubjectivité réciproque et récursive. En reprenant l'étymologie du mot "parcours", en tant que par-cours, *percursus*, la racine *Per* renvoie à la notion de limite, et *cursus*, le voyage, renvoie aux

⁴⁴¹ Cf. supra, Chapitre 2 - I) Questionner la pratique professionnelle pour une visée éthique, entre attendus et (in)-possibles : les enjeux de l'analyse de pratique

⁴⁴² Castoriadis (1978, p.189) poursuit : « qui noue avec la circularité de ce qui est un cercle non superposable à lui-même : réversibilité qui n'existe que par un rapport irréversible, celui de l'esprit et du monde et qui fait que l'esprit est dans le monde, mais comme l'autre. Le sujet est ouverture (...) »

⁴⁴³ Pour Liiceanu (*op. cit.*, p.157) « si l'existence de la limite constitue la garantie suprême de l'être, son absence, le non -limité, sera conçue comme l'expression même du non-être, du rien. »

cheminements entre les attendus et les possibles, impliquant une con-frontation, dans un faire front ensemble. Ainsi la limite représente les interrelations entre les différents sens donnés à la limite, ce que Liiceanu (1994, éd.1997, p.154) nomme pératologie⁴⁴⁴. Choisir un chemin, revient à accepter de prendre des bifurcations, capable de « s'engager sur un chemin de traverse qui conduit en un lieu ignoré » (Serres, 1991, p.28-29) et parfois d'affronter des obstacles. Il s'agit de parcourir un chemin, dans un « écart à l'équilibre, (...) qui produit le mouvement » (Serres, 2015, p.77), dont il n'est pas possible de prévoir à l'avance l'impact sur soi, sur les autres, puisqu'il se vit dans une con-frontation au monde. Ainsi dans le cadre de son parcours en formation, l'étudiant peut choisir certains chemins pour explorer les limites de la formation, l'amenant à explorer ses propres limites. L'étudiant fait ainsi face aux limites qui constituent le cadre de la formation, les murs des labyrinthes, *péras*, mais pas seulement. Il prend conscience aussi des limites en tant qu'épreuves à traverser, *peira*, pour trouver le centre, et de celles qui lui permettent de cheminer, *poros*, de se perdre sans se perdre. L'ensemble de ces limites, à la fois *péras*, *peira* et *poros*, qui constituent son parcours en formation l'aident à atteindre des possibles, ses in-possibles, c'est-à-dire les limites qui vont au-delà, *peran*, passages entre elles et entre les labyrinthes. Cette capacité à pouvoir choisir certaines limites permet à l'étudiant d'être sujet/acteur/auteur, dans cette réciprocity récursive du versus⁴⁴⁵. Le partenariat dans une formation en alternance intégrative peut exister au-delà des attendus et ainsi renforcer l'alternance-réversibilité du sujet, dans un parcours où peuvent s'exprimer les enjeux d'alternances. Si l'étudiant s'enferme dans une recherche avide d'un soi (Varela, 1993)⁴⁴⁶, il va se figer, et perdant sa capacité à créer du nouveau, il va devenir un système clos dont le risque est de mourir. Par la traversée de ses labyrinthes, l'étudiant peut s'ouvrir au monde, dans une attention/vigilance⁴⁴⁷, qui se définit à travers ses actions et son engagement dans son

⁴⁴⁴ Cf. supra, Chapitre 3- II) Le parcours de l'étudiant dans les formations aux métiers de la Relation, une complexité labyrinthique ?

⁴⁴⁵ Pour Lerbet-Sereni (1997a, p.42) « le versus porte en lui cette capacité que traduit son étymologie de « tourner, se tourner, retourner dans tous les sens » au point qu'il peut « se renverser » et « changer, convertir », éventuellement dans le combat et la tension conflictuelle. »

⁴⁴⁶ Pour Varela (1993, p.180) « nous construisons la croyance ou le discours intérieur qu'il y a un soi non parce que l'esprit est en dernière instance dépourvu d'un tel soi, mais parce que l'esprit conditionné ordinaire est plein d'avidité. »

⁴⁴⁷ *Ibid.*, p.333 : « dans le cas où le souci empathique est engendré dans le contexte de l'attention/vigilance, on peut dire que ce savoir-faire est basé sur la capacité de réponse à soi et autres

parcours, lui permettant d'exprimer sa liberté dans une démarche empathique inconditionnée⁴⁴⁸. « Cette ouverture et cette sensibilité n'englobent pas seulement la sphère immédiate des perceptions du sujet ; elles augmentent aussi sa capacité d'apprécier les autres, et de comprendre avec empathie leurs situations et leurs difficultés » (Varela, 1993, p.177). Ainsi, dans le cadre de la formation, l'étudiant devient capable de se détacher de son soi, au sens de Varela (1993), connu et rassurant, mais enfermant, pour s'ouvrir aux expériences et se construire dans une ouverture à lui et au monde.

3.2 Quel cheminement à soi et entre soi et d'autres pour construire ses dédalités ?

L'approche de l'expérience en tant qu'agir incarné, dans sa dimension énaïve, dans une Relation à soi, aux autres et au monde, autorise l'étudiant à penser son parcours. Dans des limites où son errance (*poros*) lui permet de vivre les épreuves (*peira*), par des cheminements pour aller au-delà des attendus et de ses propres limites (*peran*), il devient un soignant professionnel, dans une atteinte de la limite finale de la formation (*péras*). L'expérience permet une ouverture dans laquelle l'étudiant peut « être pleinement présent à ses propres actions, de telle sorte que le comportement devienne progressivement plus sensible, plus responsable et plus conscient » (Varela, 1993, p.177). Par l'analyse de ses expériences, dans une posture réflexive qui accepte la résonance, l'étudiant prend conscience de sa responsabilité, pour *répondre de* et *répondre à*, et de son *engagement vers* et *pour*⁴⁴⁹. Si l'étudiant peut être tenté au début de sa formation de rechercher ce qui le rassure, dans une confirmation de lui-même, les chemins qui lui sont proposés dans ce parcours labyrinthique, autorisant les attendus et les in-possibles sont les garants d'une ouverture sur le monde, sur les autres et sur soi. Pour devenir un soignant professionnel, l'étudiant accepte de se perdre dans les labyrinthes de la formation qui deviennent ses labyrinthes, entre *inremeabilis error* et *pérégrination*, non plus empêchée mais guidée. Pouvoir se perdre, sans risque de se

en tant qu'êtres sensibles qui souffrent parce qu'ils se cramponnent à un moi dont ils sont en fait dépourvus. »

⁴⁴⁸ Cf. supra, Chapitre 2 - II) L'écart en formation, quels enjeux d'alternances ?

⁴⁴⁹ Cf. supra, Chapitre 2 - I) Questionner la pratique professionnelle pour une visée éthique, entre attendus et (in)-possibles : les enjeux de l'analyse de pratique

perdre, à travers les labyrinthes en formation, ne permet-il pas à l'étudiant de mieux se connaître, de connaître ses limites et les limites professionnelles et peut-être de les dépasser, développant sa capacité à réussir ? En prenant conscience de « l'incomplétude, l'indécidabilité et l'inconnaissable » (Lerbet-Sereni, 2014a, p.4-5), l'étudiant peut produire des actions qui ouvrent des possibles, dans une reconnaissance de ses in-possibles, par une « subjectivité [qui] apparaît comme un va-et-vient entre le vide et les choses » (Billeter, 2015, p.141) Cette notion de vide⁴⁵⁰ n'est pas absence, mais au contraire acceptation de tout recevoir, sans à priori, capable de percevoir chaque ressource et d'accepter chaque chose dans un mouvement permanent. Le moment de vide ressenti lors de la rupture, point de bouclage et de débouclage, implique une action en lien avec une perception nouvelle, qui interroge « les articulations du *présent immédiat* »⁴⁵¹ (Varela, 1996, p.73). Ainsi en partant de ses expériences, de son agir incarné, l'étudiant construit son parcours en formation au travers du parcours de formation, dans une confrontation des postures de chacun, référents et étudiant. Le co-adossement de la Relation et des savoirs, dans une co-construction du parcours en formation, permet d'évoquer la construction de ses dédalités, où les chemins autorisent l'écart comme passerelle entre soi et les autres, entre soi et le monde, entre soi et soi. Les dédalités permettent à l'étudiant de traverser différentes réalités, différents labyrinthes dans lesquels il s'in-forme, se trans-forme en tant que sujet/acteur/auteur par sa Relation aux autres et à soi. Ces dédalités apparaissent comme passerelles entre expérience et conscience, entre action et production, entre attendus et possibles, entre limites et liberté. Le référent, en aidant l'étudiant à prendre conscience de sa responsabilité et de son engagement, par une reconnaissance de sa subjectivité et une Relation où existe la réciprocity récursive, l'accompagne dans la construction de ses dédalités. Ces dernières traduisent ce parcours entre les différents labyrinthes, à la fois fini et infini dans des limites où chacun peut exprimer sa liberté, pour découvrir et vivre ses in-possibles, à travers les attendus

⁴⁵⁰ Pour Billeter (2015, p.141) « c'est par ce vide que nous avons la capacité, essentielle, de changer, de nous renouveler, de redéfinir (quand c'est nécessaire) notre rapport à nous-mêmes, aux autres et aux choses. »

⁴⁵¹ Pour Varela (1996, p.84) « lors de la rupture qui précède l'émergence d'un nouveau micromonde, des myriades de possibilités se présentent, jusqu'à ce qu'une seule soit choisie, en fonction des exigences de la situation et de la récurrence de l'histoire. »

professionnels. L'étudiant peut cheminer tout au long de son parcours, à travers des chemins qui autorisent les errances, en tenant compte de ses besoins et en répondant aux obligations professionnelles, pour devenir un soignant responsable, autonome et réflexif.

Conclusion

Dans ce troisième chapitre, nous avons interrogé la Relation dans la formation en soins infirmiers, à travers la relation de soin et la relation pédagogique. Ces deux relations, vécues par l'étudiant invitent à parler d'un métier humain de la Relation, au-delà d'être un métier à l'humain. Ainsi la spécificité d'un accompagnement pédagogique par des professionnels soignants, amène à poser la question de la transmission de savoirs professionnels, qui peuvent se poser en tant que *doxa*. Dans le cadre de cette relation, pédagogique ou de soin, un pouvoir peut exister entre les référents et l'étudiant mais aussi entre l'étudiant et les patients. Comment limiter le risque d'une relation entraînant un soi-niant l'autre ou un soi-nié par l'autre ? Ces éléments contribuent à évoquer le sens de la relation, dans laquelle la reconnaissance des émotions et d'une « part d'ombre » (Lerbet-Sereni, 2014a), participe à accepter son incomplétude. La Relation n'apparaît plus comme seule séparation, dans une mise à distance de chacun, mais comme une présence attentive aux autres et à soi, dans laquelle la dimension affective aide à la construction professionnelle. Comment penser ce parcours singulier de l'étudiant dans une formation à un métier humain de la Relation ? Pour représenter la complexité de cette Relation réciproque et récursive, nous avons proposé d'utiliser la symbolique des labyrinthes, à partir des trois labyrinthes définis par Eco (1986, 2003 éd.2012), que sont le labyrinthe unicursal, le labyrinthe maniériste et le labyrinthe rhizome. En reprenant les éléments spécifiques de chacun de ces labyrinthes, la question se pose du parcours, en tant que *per-cursus*, invitant à penser les limites (*péras*), l'errance (*poros*), l'épreuve (*peira*) et la possibilité pour l'étudiant d'aller au-delà des attendus (*peran*). Cette approche pératologique (Liiceanu, 1994, éd.1997) du parcours et la référence aux figures mythologiques qui entourent les labyrinthes, concourent à la présentation des différentes postures de l'étudiant, entre limites et liberté. Tel Dédale, maître, architecte et artisan, l'étudiant construit son parcours singulier, prenant conscience des limites, dans une soumission volontaire

autorisant l'expression de sa liberté. Il peut alors traverser ses dédalités, passerelles entre soi et les autres, entre soi et soi, dans une dimension autopoïétique de la formation, où les en-jeux d'alternances accompagnent une clôture opérationnelle (Varela, 1993, 1996).

Conclusion première partie

Cette première partie nous a permis de poser, dans le premier chapitre, le cadre de la formation en soins infirmiers, permettant d'appréhender le maillage complexe dans lequel les étudiants s'inscrivent. Cette formation en alternance dite intégrative, dans la mise en œuvre du programme de 2009, s'est inscrite dans un processus d'universitarisation, toujours en cours actuellement, posant les bases d'un partenariat entre les IFSI, les terrains de stage et les universités. Dans une approche par compétences, où les référents qui entourent l'étudiant sont nombreux, la clarification des rôles de chacun permet d'aborder la question de l'évaluation des compétences. La responsabilité des professionnels et la différenciation entre compétence et performance, contribuent à penser le parcours en formation dans une progression de l'étudiant, au-delà des exigences professionnelles. Les dispositifs présents en formation, tels que le portfolio ou les analyses de pratique, en devenant des supports au dialogue, renforcent la dimension intersubjective dans la construction des apprentissages, par la Relation vécue. Le programme de 2009 a mis en avant le rôle spécifique du tuteur, nous amenant à aborder ses postures à travers trois fonctions que sont "intégrer", "encadrer" et "former". Ainsi en permettant à l'étudiant d'avoir accès aux codes dans le cadre du fonctionnement des services (intégrer), en lui présentant les actes et activités, c'est-à-dire les moyens qui vont l'aider dans ses apprentissages (encadrer) et en décrivant les situations emblématiques du service (former), le tuteur et au-delà l'ensemble des référents participent à la progression de l'étudiant. Cette dernière s'inscrit dans un parcours singulier où l'étudiant, conscient des attendus et ouvert aux possibles, peut construire ses compétences entre conformité et subjectivité, entre singularité et altérité. Dans une démarche réflexive, accompagnant l'étudiant à travers l'analyse de LA pratique et l'analyse de SA pratique, l'expérience se place au centre de la formation invitant à préciser la notion de parcours. En effet au-delà de la construction d'une identité qui fait débat (Le Blanc, 2001 ; Mucchielli, 2013 ; Dubar, 2007, Laplantine, 2010) et d'un processus de professionnalisation qui pose la question d'une déprofessionnalisation (Roquet et Wittorski, 2013), nous avons choisi d'interroger le paradigme du parcours.

Dans le deuxième chapitre, le cheminement de l'étudiant, tout au long de son parcours nous a amené à préciser les éléments de sa pratique professionnelle, entre raisonnement et résonance. Ces derniers participent d'une dimension éthique, à la fois dans une attention portée à l'autre telle une visée éthique (Lerbet-Sereni, 1998) et dans une attention à soi dans ses dimensions « créatrices et constructives » (Audi, 2007). Il s'agit de pouvoir prendre en considération l'écart en formation, à partir de ce qui fait écart pour l'étudiant, dans un dialogue où chacun peut participer à une co-construction du parcours de l'étudiant, permettant un co-adossement de la Relation et une co-émergence de chacun. Au-delà de sa dimension éthique, le parcours interroge la place de la subjectivité en formation, entre *mètis* et énaction, traversant les enjeux d'alternances du système et du sujet. La *mètis*, ruse de l'intelligence qui traduit une adaptation mouvante, parle d'une capacité à cheminer pour l'étudiant entre les attendus et ses in-possibles. Les paradoxes existant en formation en alternance, posent le cadre d'une formation où l'égalité ne peut pas exister, mais où chacun peut envisager une équité à travers les dispositifs utilisés pour accompagner l'étudiant, renforçant la fonction polémique de la formation, au sens de Schwartz (1974). Reconnaître le rôle de la *mètis* pour permettre à l'étudiant de se con-fronter aux attendus et ouvrir des possibles, dans un faire front ensemble, participe d'une reconnaissance de la Relation dans sa réciprocité et sa récursivité. Ces éléments invitent à questionner aussi la place du corps au sens de Billeter (2015), pour valoriser un agir incarné en tant qu'énaction (Varela, 1993, 2017) dans un couplage bio-cognitif entre soi et l'environnement.

Dans le troisième chapitre nous avons cherché à proposer une représentation du parcours de l'étudiant à travers la symbolique des labyrinthes. Dans une formation à un métier de la Relation, nous sommes parti de la relation pédagogique et de la relation de soin pour clarifier la Relation aux autres et à soi, réciproque et récursive, posant la question de son incomplétude. Puis nous avons précisé les trois labyrinthes définis par Eco (1986, 2003 éd.2012) pour envisager le parcours en tant que *per-cursus*. A la fois voyage initiatique, en tant que *cursus*, et limites dans une approche pératologique au sens de Liiceanu (1994), en tant que *péras*, *poros*, *peran* et *peira*, l'étudiant se construit et interagit tout au long de son parcours. A travers les dédales de la formation, il peut devenir Dédale, architecte, maître et artisan conscient des autres et de lui-même. La

Relation, partagée dans sa complexité et son incomplétude, lui permet de traverser ses dédalités, passerelles entre soi et les autres et vis-à-vis de soi pour tenter de devenir un soignant professionnel, engagé, responsable et réflexif, capable d'être autonome.

Nous venons de présenter les éléments qui constituent la première partie de ce travail de recherche, à travers la notion de parcours, entre des espaces et des acteurs où les écarts se sont révélés pédagogiquement féconds, faisant mouvements. L'étudiant se construit en tant que soignant professionnel, dans un parcours lui permettant de *répondre de* et de *répondre à*, dans un *engagement vers* et un *engagement pour*, et dans une Relation où peut se vivre une réciprocity récursive. Nous allons maintenant interroger cette approche à travers le vécu de néo-diplômés en soins infirmiers, concernant leur parcours en formation dans une démarche empirique, qualitative et quantitative. Que peuvent-ils dire de leur parcours en formation ? Comment s'exprime cette Relation à soi et aux autres, dans ce qui fait mémoire de leur formation ? Quelles places ont eu les référents, formateurs et professionnels, dans la construction de leur professionnalité ? Qu'est-ce qui fait trace pour l'étudiant dans son parcours singulier ? Comment les enjeux d'alternances sont-ils perçus ? Comment les étudiants construisent-ils leurs dédalités, vis-à-vis de soi et entre soi et d'autres, reconnus comme signifiants dans ce parcours ?