

INTERPRÉTATION, MODÉLISATION ET EN-JEUX PRAXÉOLOGIQUES

Introduction

Nous venons de présenter les différents résultats obtenus suite à notre démarche de recherche empirique, par une méthodologie qualitative pour le recueil des données et une méthodologie quantitative pour leur traitement. Ces résultats vont nous permettre de mener une discussion, mettant en parallèle les éléments mobilisés dans le champ théorique, pour proposer une modélisation du parcours labyrinthique de l'étudiant dans les formations aux métiers de la Relation, à travers ses en-jeux d'alternances. L'analyse de contenu catégorielle, par découpage en unité de sens, combinée à une approche statistique inférentielle, nous a permis de présenter les résultats à partir de chaque entretien, d'une comparaison entre le groupe G1, représentant les personnes ayant une expérience professionnelle avant leur entrée en formation et le groupe G2, représentant les personnes ayant suivi un *cursus* universitaire, et d'un point de vue global. Nous allons maintenant interroger le paradigme du parcours en formation, en tant que *per-cursus*, dans une dimension herméneutique, en tentant de répondre à différentes questions. A partir des Mouvements, des Espaces et des Relations évoqués dans leur discours, quel parcours les étudiants semblent-ils dessiner ? Comment les différentes catégories, selon leur fréquence et les ressentis associés, parlent-elles du parcours singulier de l'étudiant ? Comment ce parcours participe-t-il de la Relation entre soi et les autres et de la Relation à soi, invitant l'étudiant à cheminer dans ses dédalités ? Comment les paradoxes en formation, entre limites et liberté, entre attendus professionnels et possibles singuliers, entre conformisme et trans-formation, sont-ils évoqués par les étudiants ? Cette prise en compte du parcours dans sa complexité, nous amènera ensuite à proposer une modélisation et une définition de la notion de parcours, ce paradigme oublié.

I - Interprétation : des en-jeux d'alternances aux dédalités d'un parcours singulier

1. Parcours et alternances

1.1 L'étudiant face aux en-jeux d'alternances

L'organisation de la formation dans une alternance intégrative⁶⁸² interroge le partenariat entre les IFSI, les terrains de stage et l'université pour accompagner l'étudiant dans la construction de ses compétences. Dans les formations paramédicales et sociales, tous les formateurs sont issus des mêmes filières que celles choisies par les étudiants. La connaissance spécifique du métier permet aux référents d'accompagner l'étudiant dans une dialectisation entre réussir et comprendre et comprendre et réussir (Piaget, 1974, éd.1992 ; Geay, 1998)⁶⁸³. En autorisant l'étudiant à questionner l'écart, à partir de ce qui fait écart pour lui, notamment par des analyses de pratiques⁶⁸⁴, Les référents préviennent le risque de l'enfermer dans une *doxa*⁶⁸⁵ professionnelle. Nous avons vu qu'il pouvait être limitant d'interroger la progression de l'étudiant en fonction du seul niveau de formation, enfermant l'étudiant dans des attendus qui ne disent rien d'un parcours singulier. Envisager la formation d'un point de vue de ses attendus et des in-possibles permet de prendre en compte l'étudiant en tant que sujet, acteur ayant déjà des expériences et des compétences et auteur, dans ce qui fait écart pour lui. Le programme de formation infirmière s'inscrit dans une organisation qui veut placer l'étudiant au centre du système dans lequel l'intégration des partenaires se fait par un partage des dispositifs proposés. Les enjeux de cette alternance intégrative interrogent la place et le rôle de chacun, et si les professionnels participent à rendre le travail formateur dans une approche progressive de la complexité, au sens de Geay (1998), les formateurs sont invités à faire le lien dans ce partenariat pour l'étudiant, par une approche globale de son parcours. Ainsi l'étudiant se retrouve au centre d'un système en alternance où les enjeux sont nombreux⁶⁸⁶, dans lequel il vit ses propres en-jeux

⁶⁸² Cf. supra, Chapitre 1 - I) Un maillage complexe à clarifier, entre les différents partenaires et l'évaluation des compétences

⁶⁸³ Cf. supra, Chapitre 1 - II) La réflexivité, un nouveau paradigme en formation professionnelle

⁶⁸⁴ *Ibid.*

⁶⁸⁵ Cf. supra, Chapitre 2 - II) L'écart en formation, quels enjeux d'alternances ?

⁶⁸⁶ Cf. supra, Chapitre 1 - I) Un maillage complexe à clarifier, entre les différents partenaires et l'évaluation des compétences

d'alternances, dans une alternance-réversibilité⁶⁸⁷, qui accompagnent ses expériences. Chacun, référent et étudiant, partage une Relation où la progression de l'étudiant et la construction de son parcours traversent différentes postures entre intégrer/s'intégrer, encadrer/s'encadrer et former/se former⁶⁸⁸. Les dispositifs, tels que le portfolio et les analyses de pratiques, participent d'une co-évaluation de la construction des compétences par l'étudiant. Nous avons interrogé le risque d'aborder cette évaluation des compétences à travers les performances⁶⁸⁹ que réalisent l'étudiant, dans une confusion possible entre le processus et le résultat. Cependant les résultats montrent un vécu peu associé à un discours sur les compétences puisque seul E3 évoque l'évaluation à partir du référentiel de compétences⁶⁹⁰. Il le fait d'ailleurs en parlant de l'intérêt de pouvoir s'en distancier pour se centrer sur la relation soignant-soigné. Quelles sont les raisons qui peuvent expliquer ce constat ? Les compétences sont-elles très peu abordées parce que non remises en question, dans une formation basée sur une approche par compétences ?

En parallèle, dans l'évocation des Relations avec les professionnels en stage, ce qui est régulièrement mis en avant ce ne sont pas les exigences attendues dans le cadre des compétences, mais la façon d'être des professionnels avec les étudiants⁶⁹¹. Ce comportement oblige l'étudiant à mettre en œuvre différentes stratégies dans lesquelles il ne se reconnaît pas toujours⁶⁹². Si l'enjeu de l'évaluation en stage est présent dans les discours au regard de la finalité de la formation, cette évaluation n'est pas remise en question du fait des attendus mais de la confusion qui est perçue entre une évaluation des compétences et une évaluation du sujet. Ces éléments soulèvent la question dans la relation pédagogique, de la soumission et de la liberté de l'étudiant, qui se retrouve enfermé dans une obligation de montrer à voir⁶⁹³, non pas dans la construction d'une posture professionnelle mais dans la fabrication d'une imposture

⁶⁸⁷ Cf. supra, Chapitre 2 - II) L'écart en formation, quels enjeux d'alternances ?

⁶⁸⁸ Cf. supra, Chapitre 1 - II) La réflexivité, un nouveau paradigme en formation professionnelle et Chapitre 3 - III) Les différentes postures de l'étudiant

⁶⁸⁹ Cf. supra, I) Un maillage complexe à clarifier, entre les différents partenaires et l'évaluation des compétences

⁶⁹⁰ Cf. supra, Chapitre 5 - I) Une approche par entretien

⁶⁹¹ Cf. infra où nous présenterons plus en détails ces différents éléments.

⁶⁹² Cf. supra, Chapitre 5 - I) Une approche par entretien

⁶⁹³ *Ibid.*

professionnelle, pour se protéger. Le processus de formation est lié à la possibilité d'apprendre, à partir de nouvelles expériences, où la réflexivité s'expérimente dans une Relation intersubjective entre réciprocité et récursivité, et celle, nécessaire en formation professionnelle en alternance, de répondre à des attendus aux travers de critères qualités et de principes fondamentaux. Cette tension, entre l'alternance du système de formation et l'alternance cognitive du sujet, semble encore plus marquée entre les personnes qui ont eu une expérience professionnelle, le groupe G1, et celles qui ont eu un *cursus* universitaire, le groupe G2. Nous pouvons relever que les tests de Khi-deux réalisés confirment une dépendance entre la variable « expérience professionnelle » et la variable « Mouvements évoqués » et entre cette même variable « expérience professionnelle » et la variable « Espaces évoqués »⁶⁹⁴. Les autres résultats montrent une Relation de soi à soi très majoritaire pour G2 alors que c'est la Relation de soi aux autres qui domine pour G1, à équivalence avec la Relation des autres aux autres. Ce premier constat interroge la place des autres, notamment les professionnels qui sont les plus présents⁶⁹⁵ : l'existence d'une expérience antérieure participe-t-elle d'une attention plus importante à la Relation aux autres ? L'absence de comparaison possible avec des relations professionnelles du fait d'une expérience vécue, peut-elle expliquer un discours davantage centré sur une Relation à soi pour G2⁶⁹⁶ ?

Les sentiments associés aux différentes Relations, dans les Mouvements et les Espaces semblent montrer des ressentis principalement positifs pour G2 alors qu'ils apparaissent davantage ambivalents pour G1. L'existence d'un sentiment plus ambivalent pour les personnes ayant déjà une expérience professionnelle semble faire écho à l'impression de ne pas pouvoir être reconnu en tant que personne ayant construit des compétences professionnelles. La comparaison possible avec un passé professionnel, tel que le fait E4⁶⁹⁷, rend-elle cette découverte de la culture soignante plus négative et ambivalente ? Le fait d'avoir déjà une expérience en tant que membre d'une équipe explique-t-il des attentes différentes vis-à-vis des professionnels rencontrés, notamment dans le souhait de pouvoir mettre en œuvre les compétences

⁶⁹⁴ Cf. supra, Chapitre 5 - II) Une approche comparative entre G1 et G2

⁶⁹⁵ Cf. supra, Chapitre 5 - I) Une approche par entretien et II) Une approche comparative entre G1 et G2

⁶⁹⁶ Cf. supra, Chapitre 5 - II) Une approche comparative entre G1 et G2

⁶⁹⁷ Cf. supra, Chapitre 5 - I) Une approche par entretien

acquises antérieurement ? Il semble que les personnes montrent une surprise en découvrant l'obligation, pour répondre à des attendus, de jouer un rôle face aux professionnels, dans une impossibilité à montrer qui elles sont vraiment⁶⁹⁸. Pour quelles raisons les professionnels sont-ils associés à des Mouvements et des Espaces participant d'un vécu difficile de l'apprentissage ? Est-ce lié aux exigences qui peuvent mettre en difficulté l'étudiant ? Cependant les souvenirs sont plutôt associés à des attitudes inappropriées de la part des professionnels. Nous pouvons aussi relever dans le cadre du Mouvement Reculer, celui-ci peut être perçu de façon positive par G1 alors qu'il est majoritairement associé à des ressentis négatifs pour G2, dans une Relation de soi à soi et des autres à soi. L'absence d'une expérience professionnelle amène-t-elle une perception plus négative de ce Mouvement Reculer dans les renoncements qu'il implique parfois ? Le renoncement et la capacité à temporiser voire à reporter certaines attentes sont-ils plus faciles lorsque la personne a déjà une expérience professionnelle ? Ainsi les enjeux d'une formation en alternance intégrative, tels que l'universitarisation, la co-évaluation des compétences et les dispositifs partagés s'inscrivent dans les propres en-jeux de l'étudiant, dans une alternance cognitive lui permettant de mettre en jeu un *engagement vers* et un *engagement pour*⁶⁹⁹, dans des limites qui sont connues.

1.2 Un parcours singulier, entre co-construction, co-adossement et co-émergence

Les Espaces et les Mouvements participent de la transformation de l'étudiant, principalement dans des Relations où il est sujet, acteur et auteur, pour construire des attendus collectifs et ouvrir des possibles singuliers. Ainsi, si le Mouvement Avancer semble participer majoritairement à la construction professionnelle des étudiants, les Mouvements Aller/Retour et Reculer sont eux aussi présents et dans une moindre mesure le Mouvement Sur Place⁷⁰⁰. Le Mouvement Avancer représente, d'un point de vue global, près de la moitié des Mouvements évoqués, dans un vécu majoritairement positif mais il apparaît aussi associé à des vécus plus partagés, entre des ressentis

⁶⁹⁸ Cf. supra, Chapitre 5 - I) Une approche par entretien

⁶⁹⁹ 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

⁷⁰⁰ Cf. supra, Chapitre 5- I) Une approche par entretien et II) Une approche comparative entre G1 et G2

négatifs et ambivalents⁷⁰¹. Le Mouvements Sur place est très peu évoqué, laissant penser que l'expérience se construit en évitant de se sentir figé, bloqué dans un Espace. Une autre hypothèse possible est que ce Mouvement n'est peut-être pas celui qui marque le plus les étudiants dans leur parcours et apparaît donc peu évoqué. De même les Espaces principalement évoqués sont les Espaces O/F et F/O, notamment dans les Relations de soi à soi et de soi aux autres, renforçant la nécessité d'Espaces majoritairement orientés vers des ouvertures, dans une formation où l'étudiant s'engage et est engagé⁷⁰². Ces ouvertures ne semblent pas porter un possible infini, dans un Espace O/O pouvant apparaître indéfini, mais relever d'Espaces où les possibles existent à partir de limites, qui lorsqu'elles sont structurantes peuvent ouvrir des impossibles. De quelles façons la perspective d'un Espace ouvert limité et d'un Espace limité qui s'ouvre permet-elle à l'étudiant d'interagir dans une Relation entre soi et les autres et de se construire dans sa Relation à soi ? Est-ce parce que la personne est centrée sur elle que l'Espace est principalement vécu comme présentant des ouvertures ? Nous pouvons constater que dans le contexte de la Relation des autres à soi, l'Espace F/F est très présent, apparaissant majoritaire pour E2 et E4⁷⁰³. Lorsque les limites apparaissent figées, les étudiants semblent associer ces Espaces, perçus très majoritairement de façon négative, à une impossibilité d'évolution ne participant pas aux changements inhérents au processus de formation, qui est aussi un processus de trans-formation. Cette interprétation suppose-t-elle que les limites sont davantage perçues comme enfermantes lorsqu'elles sont amenées par les autres, principalement les professionnels ? Ainsi les différents Espaces, F/F, O/O, F/O et O/F, semblent guider l'étudiant dans ses cheminements, qui peuvent être choisis et/ou imposés, à travers des Mouvements qui oscillent entre Avancer, Reculer, Aller/Retour et Sur place. Ces cheminements imposés sont principalement évoqués dans le cadre des stages, à travers la Relation entre les étudiants et les formateurs, posant la question d'un accompagnement spécifique de la part des formateurs⁷⁰⁴.

⁷⁰¹ Cf. supra, Chapitre 5 - III) Une approche globale entre Mouvements, Espaces et Relations

⁷⁰² Cf. supra, Chapitre 5 - I) Une approche par entretien

⁷⁰³ *Ibid.*

⁷⁰⁴ *Ibid.*

Les Espaces O/F et F/O se trouvent fortement corrélés⁷⁰⁵ avec le Mouvement Reculer, interrogeant la possibilité en formation de pouvoir prendre le temps, dans une capacité à renoncer ou à choisir de reporter à plus tard. Ainsi l'étudiant peut consolider ses apprentissages dans un Espace F/O, où les ouvertures sont présentes, et commencer ses découvertes dans un Espace O/F, où les limites n'enferment pas mais invitent à prendre le temps de les intégrer. Le Mouvement Reculer, s'il apparaît majoritairement associé à des ressentis négatifs⁷⁰⁶, ne l'est pas exclusivement, laissant supposer que ce Mouvement participe de la formation. Si ce Mouvement Reculer peut évoquer la soumission, nous avons vu qu'elle intervient dans la Relation entre l'étudiant et ses référents et accompagne l'étudiant dans son émancipation, selon Liiceanu (1994, éd.1997)⁷⁰⁷. Nous pouvons aussi relever que l'Espace F/F est moyennement corrélé avec le Mouvement Avancer et que ce même Mouvement est négativement corrélé avec l'Espace O/O. Ces éléments interrogent les Espaces en formation laissant supposer qu'ils ne doivent pas être totalement ouverts et que des Espaces fermés n'empêchent pas d'Avancer. Si la Relation de soi aux autres est très présente dans les discours, le fait d'être soumis aux autres ne semble pas dominer dans la Relation des autres à soi puisqu'elle apparaît nettement en dernière position⁷⁰⁸. Les étudiants ont-ils majoritairement évoqués des Relations de soi à soi et de soi aux autres, du fait de la question initiale de l'entretien concernant leur vécu en formation ? La Relation des autres à soi apparaît la moins évoquée dans le discours des personnes interviewées, alors que de nombreux exemples sont donnés à partir de la Relation des autres aux autres⁷⁰⁹. Ces différents résultats interrogent la capacité à dire ses difficultés, passant par un discours plus distancié pour évoquer les problèmes pouvant survenir en formation professionnelle. Nous ne pouvons pas ignorer l'impact possible de notre posture de formatrice, limitant peut être chez certains interviewés une liberté de parole, associé à une image supposée de l'étudiant qu'ils étaient par la formatrice ? Cependant E4 a pu exprimer sa déception vis-à-vis des formateurs, avec les sentiments de ne pas

⁷⁰⁵ Cf. supra, Chapitre 5 - III) Une approche globale entre Mouvements, Espaces et Relations

⁷⁰⁶ *Ibid.*

⁷⁰⁷ Cf. supra, Chapitre 3 - III) Les dédalités du parcours, entre limites et liberté

⁷⁰⁸ Cf. supra, Chapitre 5 - I) Une approche par entretien et III) Une approche globale entre Mouvements, Espaces et Relations

⁷⁰⁹ Cf. supra, Chapitre 5 - I) Une approche par entretien

être protégé⁷¹⁰. Si l'étudiant peut se positionner en tant qu'observateur, dans une interprétation de ce qui se passe, il semble évoquer plus facilement sa propre Relation aux autres que la Relation des autres avec lui. Des éléments ont aussi pu être dits au cours des entretiens, concernant un vécu de stage difficile voire douloureux dans la Relation avec les professionnels, entraînant une perte de confiance pouvant remettre en question la poursuite de la formation pour E2 et E3⁷¹¹. Nous pouvons relever que la Relation des autres aux autres représente près d'un quart des Relations abordés, par rapport à la Relation des autres à soi, laissant supposer une autre question : est-il plus difficile pour l'étudiant d'envisager les Relations dans un Mouvement vers lui et non partant de lui ? Ce choix participe-t-il d'un souhait de reconnaissance en tant qu'acteur de sa formation ?

La place d'agent apparaît dans les entretiens à travers la nécessité pour les étudiants de devoir s'adapter aux demandes des professionnels, alors qu'elles ne sont pas toujours explicitées. Ce statut d'agent semble avoir un impact perçu majoritairement comme négatif dans un Mouvement Reculer et pouvant être ambivalent dans le Mouvement Avancer, dans une Relation de professionnels à soi. Cependant la présence de l'ensemble des Mouvements et des Espaces dans ces Relations de professionnels à soi, à travers des vécus principalement partagés entre positifs, négatifs et ambivalents laissent penser que les étudiants sont conscients de la place des limites et des exigences dans leur formation professionnelle. Ils ne semblent pas revendiquer une formation exclusivement dans un Mouvement Avancer et un Espace O/O qui ne seraient que positifs. L'errance, par la possibilité de pouvoir Avancer, Reculer, faire des Aller/Retour et parfois, plus rarement, de rester Sur Place, participe d'un choix entre des chemins possibles qui s'ouvrent à l'étudiant et un passage rendu obligatoire par les attendus professionnels. Ainsi il semble que les personnes interviewées perçoivent chaque Mouvement comme participant de sa formation, ne revendiquant pas un seul Mouvement Avancer positif mais une liberté de Mouvements, et la nécessité de prendre le temps pour pouvoir comprendre. En effet le Mouvement Reculer est surtout associé à des ressentis négatifs face aux professionnels en stage,

⁷¹⁰ Cf. supra, Chapitre 5 - I) Une approche par entretien

⁷¹¹ *Ibid.*

lorsque les personnes évoquent l'incompréhension non pas des exigences mais de la façon de les présenter⁷¹². Si les étudiants semblent accepter les attendus comme des obligations, conscients de leur responsabilité et portés par leur souhait d'apprendre, ils ne s'expliquent pas toujours la manière dont certains professionnels leur parlent, les amenant à se mettre dans une posture qui leur apparaît telle une imposture. Aucune des personnes rencontrées n'aborderent le dialogue à partir des dispositifs de la formation, tel que le portfolio, que ce soit pour en évoquer l'intérêt ou l'absence. L'absence de références aux dispositifs de la formation est-elle liée au fait que les étudiants, actuellement néo-professionnels, les ont totalement intégrés dans leur discours ? Ou est-ce lié à un manque d'utilisation réelle, souvent relevés par les étudiants en formation et les professionnels rencontrés ? Cependant ces supports rendent possible un dialogue, par le partage d'expériences, qui participe d'une inter-trans-co-action (Lerbet-Sereni, 1997a, 2002, 2003)⁷¹³, dans laquelle les articulations invitent à une co-construction du parcours. Ce système relationnel s'inscrit dans un tiers-inclus accompagnant un co-adossement de la Relation, où les échanges contribuent à une co-émergence de chacun, dans une clôture opérationnelle, en tant que renouvellement permanent selon Varela (1993)⁷¹⁴. Ainsi les résultats obtenus interrogent le parcours en formation, dans lequel l'étudiant se construit et interagit dans une co-construction du parcours et un co-adossement de la Relation, à travers des Mouvements et des Espaces autorisés et partagés participant d'une co-émergence de chacun.

2. Parcours et dédalités

2.1 Quelles dédalités en formation ?

L'étudiant, sujet, acteur et auteur dans sa formation se perçoit aussi en tant qu'agent à travers le regard des professionnels, par ce sentiment de devoir répondre uniquement à des attendus. Nous avons pu constater que les stages, qui sont très présents dans les discours du fait de l'alternance de la formation, mettent en avant des

⁷¹² Cf. supra, Chapitre 5 – I) Une approche par entretien

⁷¹³ Cf. supra, Chapitre 1 - II) La réflexivité, un nouveau paradigme en formation professionnelle

⁷¹⁴ Cf. supra, Chapitre 2 - III) Comment reconnaître la subjectivité en formation ? La place de la *mêtis* et de l'énaction

relations complexes avec les professionnels. Les ressentis, majoritairement négatifs vis-à-vis des référents de terrain, sont liés à un sentiment pour les étudiants de devoir trouver des stratégies pour répondre aux attendus des professionnels, ne leur permettant pas de se montrer tels qu'ils sont. Ainsi les éléments recueillis dans la corbeille, mettent en avant ce sentiment de ne pas pouvoir être soi-même, évoquant cette difficulté parfois de vouloir être quelqu'un d'autre, pour montrer à voir ce que les professionnels semblent attendre, sans y arriver⁷¹⁵. Le sentiment ambivalent qui peut être associé aux Mouvements fait référence aux attendus supposés de la part des professionnels, qui amènent l'étudiant à ne pas être totalement lui-même, pour ne pas prendre le risque de ne pas valider un stage. Ainsi E1 évoque la difficulté de jouer un rôle, lui donnant l'impression que son travail est faux, reposant la question de la posture étudiante en tant qu'imposture⁷¹⁶. Les discours font ressortir le sentiment d'une transformation qui, si elle ne peut pas toujours être nommée ou se dire, se vit. Concernant le Mouvement Avancer, il peut être perçu avec ambivalence, notamment lorsque les personnes rencontrées partagent leur vécu dans la mise en place de différentes stratégies, les amenant à se poser la question de l'authenticité dans la Relation avec les professionnels⁷¹⁷. Les enjeux importants de l'évaluation des stages en formation en alternance et la rencontre avec des soignants dont les exigences ne sont pas toujours explicitées, ne permettent pas toujours à l'étudiant de se situer par rapport aux attentes et à l'équipe. Ainsi l'étudiant, qui ne comprend pas toujours le sens de ce qui lui est demandé, sans repères clarifiés, et dans une absence d'un sentiment de contrôle, renforce ses stratégies pour se protéger, amenant à interroger son implication professionnelle, au sens de Mias (1998)⁷¹⁸. Ces stratégies, qui apparaissent souvent après un vécu de stage difficile ou pour anticiper des difficultés, semblent être en lien avec des exigences implicites et un manque de dialogue de la part des professionnels, qui obligent l'étudiant à chercher des solutions, ne se sentant pas toujours légitime pour être à l'origine du dialogue. Cette posture peut aussi s'expliquer par le fait que l'étudiant se remet en question lorsqu'un stage se passe mal. Il perd alors confiance et risque de

⁷¹⁵ Cf. supra, Chapitre 5 - I) Une approche par entretien

⁷¹⁶ Cf. supra, Chapitre 3 - III) Les dédalités du parcours, entre limites et liberté

⁷¹⁷ Cf. supra, Chapitre 5 - I) Une approche par entretien

⁷¹⁸ Cf. supra, Chapitre 2 - III) Comment reconnaître la subjectivité en formation ? La place de la *mêtis* et de l'énaction

devenir, face aux expériences difficiles, incapable de se positionner, préférant baisser la tête ou répondre aux demandes, dans une attente que le stage se termine, tel que l'expriment E3 et E4. Les personnes interviewées ont ainsi le sentiment que cette posture d'étudiant les enferme dans une *mise à disposition* vis-à-vis des attentes professionnelles, qui ne leur permet pas d'être dans une *disposition à* et une *disposition pour*⁷¹⁹.

Ces résultats soulèvent la question de la posture éthique de chacun, à laquelle participe « un travail d'élucidation des postures » (Lerbet-Sereni, 1997a)⁷²⁰. Ces postures interrogent aussi celles des formateurs qui apparaissent peu évoqués dans la plupart des entretiens, pour accompagner l'étudiant à se construire en tant que professionnel singulier. Concernant les Relations entre les formateurs et soi, les Mouvements évoqués sont surtout associés à des ressentis partagés entre ambivalents et positifs⁷²¹. Pour E3, la posture du formateur semble importante pour autoriser les possibles chez l'étudiant, tout en lui donnant des repères. En repensant au chemin parcouru tout au long de son parcours en formation, seul E3 met en avant le rôle des formateurs dans le prendre soin des étudiants pour leur apprendre à prendre soin des personnes soignées. Cependant nous ne pouvons pas éviter de penser qu'il peut exister des biais, liés au fait d'avoir connu E3 en formation et de l'avoir accompagné, dans sa façon de parler très positivement du rôle des formateurs. Nous pouvons aussi penser que le soutien dont il a bénéficié de la part de l'équipe pédagogique et qui l'a aidé à poursuivre ses études après un stage difficile, sont aussi les raisons de cet écho positif, conscient de la place des formateurs dans son parcours ? Est-ce ce rôle du formateur, tel le fil d'Ariane à travers les labyrinthes du système de formation, qui est évoqué en tant que guide pour l'étudiant, à travers les chemins attendus ? La présence du formateur permet-elle réellement à l'étudiant de traverser des étapes, de cheminer dans un cadre à la fois sécurisant, par les repères qu'il offre, et ouvert ? Il apparaît dans le discours d'E4, qu'une position fermée des formateurs enferme l'étudiant, l'amenant alors à douter du soutien qu'ils peuvent apporter à l'étudiant⁷²². Dans le cadre des

⁷¹⁹ Cf. supra, Chapitre 3 - III) Les dédalités du parcours, entre limites et liberté

⁷²⁰ Ibid.

⁷²¹ Cf. supra, Chapitre 5 - I) Une approche par entretien

⁷²² Ibid.

Relations entre soi et les formateurs, les principaux Espaces évoqués sont O/F et F/O, surtout associés à des ressentis négatifs : ainsi les limites imposées par les formateurs ne participent pas forcément à donner des repères à l'étudiant mais peuvent parfois l'enfermer dans un chemin qui ne dit rien des possibles singuliers. Le fait pour le formateur d'être lui-même un soignant, avec ses propres expériences en tant que professionnel, l'amène-t-il à conduire l'étudiant sur un chemin identique à celui qu'il a connu en tant que soignant, l'enfermant eux aussi dans leur *doxa*⁷²³ ? Nous pouvons aussi supposer que la rencontre avec une formatrice connue, si elle a pu favoriser une certaine liberté d'expression relative aux vécus en stage, n'a peut-être pas permis la même liberté concernant les formateurs.

Ce constat de références peu nombreuses aux formateurs est à mettre en parallèle avec la présence importante des professionnels : cela renvoie-t-il à la place plus importante accordée aux stages par l'étudiant, dans le cadre de cette formation professionnelle en alternance, par rapport à la place de l'IFSI ? Si le milieu scolaire est connu par tous, la rencontre avec le milieu professionnel soignant est un enjeu important pour les étudiants puisqu'elle leur permet à la fois de confirmer leur projet professionnel, de se construire des repères mais aussi de découvrir de nouveaux codes et une nouvelle culture. L'importance des stages dans l'apprentissage de l'agir professionnel apporte une pression supplémentaire, parfois renforcée par la pression des attendus des équipes. Toutes les personnes rencontrées évoquent au moins un stage difficile, dans la Relation avec une encadrante ou les équipes. Les éléments abordés vis-à-vis des professionnels sont surtout négatifs, dans un Mouvement Reculer et un Espace F/F. Ainsi les professionnels, pourtant très présents dans la formation de l'étudiant, sont surtout nommés dans des souvenirs négatifs. Mais peut-être que seuls les souvenirs les plus difficiles voire douloureux dans les attitudes des professionnels sont mémorisés ? Est-ce parce qu'ils sont majoritaires ou parce qu'ils sont les plus marquants, dans les traces qu'ils peuvent laisser ? Les professionnels participent aussi d'un Mouvement Avancer ambivalent et positif, démontrant que cette Relation est importante pour l'étudiant en construction professionnelle⁷²⁴. Il semble que les

⁷²³ Cf. supra, Chapitre 3 - I) De la relation dans un métier humain à un métier humain de la Relation

⁷²⁴ Cf. supra, Chapitre 5 - II) Une approche comparative entre G1 et G2

professionnels apportent des limites qui peuvent aider l'étudiant à travers les repères donnés, évitant le risque de se perdre complètement. Cependant les Espaces totalement fermés, sans autoriser les possibles singuliers sont perçus négativement dans les expériences vécues et l'Espace O/F peut apparaître négatif dans une découverte difficile de ce milieu ou de comportements possibles de la part des professionnels⁷²⁵. Le vécu négatif est souvent associé aux difficultés pour les étudiants de comprendre de tels comportements, qui sont souvent inexpliqués par les professionnels eux-mêmes et que les étudiants n'arrivent pas non plus à s'expliquer entre eux. Nous avons pu voir la place de ces repères et du sens dans l'implication professionnelle, associée à un sentiment de contrôle ou pas (Mias, 1998). Dans ce contexte les étudiants découvrent les limites de leur contrôle, sauf dans leur Relation avec les patients qui apparaît en très grande majorité positive, devenant souvent un moyen de retrouver les raisons de leur inscription dans cette formation. Si un stage difficile suffit à amener les étudiants à envisager un arrêt de leur formation, la Relation avec le patient devient un lieu d'échanges dans lequel les étudiants peuvent reprendre confiance en eux. Ainsi dans un Espace F/O, E1 évoque la Relation avec les patients dans laquelle elle sent à l'aise et qui lui permet d'être elle-même. S'ils ne semblent pas remettre en cause le niveau d'exigences, conscients des responsabilités, ils expriment le besoin de comprendre le sens des remarques voir des attitudes désagréables de certains professionnels. Cependant nous pouvons penser que les événements négatifs sont ceux qui marquent le plus dans un parcours, d'où des exemples reprenant surtout les moments difficiles vécus en formation.

2.2 Se construire et interagir en formation

Les discours font apparaître différentes Relations, dans des Relations de soi à soi, de soi aux autres et des autres à soi⁷²⁶, à travers des Mouvements et des Espaces traduisant le parcours en formation. Nous avons vu que les éléments présents dans la corbeille sont aussi à reprendre. Ils mettent en avant principalement un désir de pouvoir être soi, en accord avec ce que la personne pense être, tout en reconnaissant un processus de formation lui permettant d'être différente tout en étant elle-même. Ainsi

⁷²⁵ Cf. supra, Chapitre 5 - I) Une approche par entretien

⁷²⁶ Cf. supra, Chapitre 5 - III) Une approche globale entre Mouvements, Espaces et Relations

la formation participe d'une trans-formation, traduisant une formation qui va au-delà de la construction professionnelle tel un homme nouveau au sens de Santarcangeli (1979) évoquant la sortie du labyrinthe⁷²⁷. L'étudiant semble vouloir être reconnu en tant que sujet, acteur et auteur, acceptant d'être aussi agent lorsqu'il en comprend le sens, pour exister en étant lui-même et se construire à la fois identique et différent. La Relation de soi à soi est la plus présente d'un point de vue global et apparaît majoritaire pour E2 et E3. Ainsi la possibilité de pouvoir réaliser des Mouvements Avancer et Aller/Retour sur ses expériences singulières participe de la construction professionnelle, dans un mouvement entre ce que je suis et ce que je deviens, à travers une perception principalement positive mais qui peut être aussi ambivalente et négative. Cette intériorisation de l'expérience professionnelle, dans une Relation de soi à soi, déclenche des ressentis partagés, traduisant à travers les vécus négatifs et ambivalents un apprentissage qui peut être douloureux ou à minima difficile. L'étudiant se retrouve à devoir Avancer vers l'inconnu, tout en ayant l'envie de progresser dans une découverte de ses in-possibles qui, participant du développement et de la construction de son expérience, devient positive. L'étudiant peut ainsi se construire par son processus d'énaction et une part de *métis*, dans un couplage structurel avec son environnement (Varela, 1993)⁷²⁸. Il exprime sa subjectivité par « une corporéité unique » (Dejours, 2001), dans une Relation à soi où son corps existe en tant que « activité non consciente qui porte mon activité consciente » (Billeter, 2014). La formation invite à questionner les Relations entre soi et les autres, et il semble que les Relations des autres à soi, entre les professionnels et les étudiants dans le Mouvement Avancer ne sont pas majoritairement positives, contrairement aux ressentis vis-à-vis de ce même Mouvement dans les Relations de soi aux autres. Le fait que l'étudiant soit à l'initiative de la Relation, lui permet-il de la percevoir plus positivement ? Cependant il semble, concernant sa Relation avec les professionnels, que le sentiment de devoir jouer un rôle pour correspondre à des attendus ne soit pas sans impact sur le vécu⁷²⁹. Et même si les étudiants préféreraient pouvoir se montrer tels qu'ils sont dans leur Relation avec les

⁷²⁷ Cf. supra, Chapitre 3 - II) Le parcours de l'étudiant dans les formations aux métiers de la Relation, une complexité labyrinthique ?

⁷²⁸ Cf. supra, Chapitre 2 - III) Comment reconnaître la subjectivité en formation ? La place de la *métis* et de l'énaction

⁷²⁹ Cf. supra, Chapitre 5 - I) Une approche par entretien

autres, ce qu'ils semblent pouvoir faire uniquement avec les patients, les enjeux concernant la finalité de la formation et l'importance des stages en alternance les amènent à accepter de se soumettre, face à des implicites qui ne sont pas toujours compris.

Les Mouvements relatifs à la Relation des autres à soi sont les moins évoqués⁷³⁰, renvoyant au sentiment qu'il peut être difficile de parler des autres. Ce résultat est peut-être à mettre en lien avec une formation qui amène les étudiants à mettre en œuvre une démarche réflexive, dans laquelle ils doivent se centrer sur eux et non pas sur les autres. Aborder une situation vis-à-vis de soi, c'est limiter le risque d'être dans le jugement des autres. Or la réflexivité⁷³¹ participe de la prise de conscience pour l'étudiant de ce qui se passe pour lui, dans une reconnaissance de la résonance et une construction de son raisonnement professionnel. Il peut ainsi repérer les éléments susceptibles de l'aider dans d'autres situations similaires, en tant qu'invariants pour construire ses compétences. L'expérimentation de la réflexivité, à travers les analyses de sa pratique, influe-t-elle sur un discours davantage centré sur soi, dans une Relation de soi à soi et de soi aux autres ? L'expression d'un vécu relatif à la formation permet à l'étudiant d'aborder sa place en formation, à travers ses dédalités dans des Relations à soi et aux autres qui forment ses labyrinthes. Cependant la Relation des autres à soi évoque pour l'ensemble des entretiens et de façon majoritaire des Relations avec les professionnels de terrain⁷³². Ces résultats renforcent la place importante des stages dans le parcours en formation des étudiants, pour lesquels les expressions concernant un vécu douloureux lors de témoignages d'étudiants en santé sont les plus fréquentes, évoquant les maltraitances vécues par les étudiants en santé⁷³³. Si nous reprenons les résultats concernant les Relations des autres à soi, même si le nombre d'unités obtenu est peu important, ces derniers soulèvent quelques réflexions. De tels résultats sont-ils à mettre en relation avec des attentes qui paraissent trop importantes pour les étudiants ? Comment comprendre les écarts exprimés par les étudiants, entre les exigences de certains professionnels en stage et leurs difficultés pour les comprendre,

⁷³⁰ Cf. supra, Chapitre 5 - III) Une approche globale entre les Mouvements, les Espaces et les Relations

⁷³¹ Cf. supra, Chapitre 1 - II) La réflexivité, un nouveau paradigme en formation professionnelle

⁷³² Cf. supra, Chapitre 5 - I) Une approche par entretien et II) Une approche comparative entre G1 et G2

⁷³³ Cf. supra, Introduction générale

dans un sentiment de ne pas être accompagnés ? La perception principalement négative du Mouvement Reculer par les étudiants laisse supposer un Mouvement qui participe à la construction de leurs expériences mais difficile dans une compréhension de son intérêt en formation professionnelle, renforcé par l'existence de sentiments ambivalents et positifs associés à ce Mouvement.

Les Espaces ouverts présentant des limites, soit O/F, soit F/O sont très majoritairement évoqués par les personnes rencontrées. La question pourrait être de savoir si ce qui fait trace dans l'apprentissage est ce qui porte la personne et ouvre des possibles ? Elle semble ainsi percevoir une autorisation à aller au-delà de ses limites, à se dépasser pour se former sans se conformer, ni s'enfermer dans une imitation ou une reproduction de modèles, vers une trans-formation. Cette dernière semble dépasser ses apprentissages dans une intégration à son environnement par une Relation à soi et aux autres, participant de la construction d'un professionnel singulier. Cependant une question se pose dans le contexte de cette expression à posteriori du vécu de la formation, pour les personnes interviewées : la trans-formation est-elle possible parce que les Espaces en formation sont ouverts ? Les Espaces sont-ils décrits comme ouverts parce qu'il y a eu trans-formation ? Les Espaces F/O sont les plus nombreux⁷³⁴, évoquant l'importance pour se former d'avoir des repères pour s'autoriser une progression, dans un Espace qui apparaît non pas enfermant mais borné et structurant. En effet cet Espace, qui semble fermé au départ, va s'ouvrir au fur et à mesure que l'étudiant identifie certains éléments spécifiques lui permettant de progresser. Les Espaces F/F sont aussi présents dans les discours et devancent les Espaces O/O, dans un ressenti majoritairement négatif laissant supposer que lorsque les attendus sont les seules possibilités offertes à l'étudiant, cela est vécu difficilement. Mais ces Espaces F/F ne sont pas uniquement associés à des ressentis négatifs, présentant parfois des vécus ambivalents voire positifs. Ces résultats montrent que les étudiants sont partagés entre la place des attendus en formation, dans un apprentissage de la culture et des actes professionnels et la non reconnaissance de ce qu'ils sont en tant que sujet. Ces Espaces F/F ne participent-ils pas à une construction professionnelle où les attendus sont aussi des repères dans le niveau de formation de l'étudiant ? Cependant les résultats obtenus

⁷³⁴ Cf. supra, Chapitre 5 - III) Une approche globale entre les Mouvements, les Espaces et les Relations

dans les entretiens mettent en avant principalement les Espaces ouverts et fermés, soit O/F, soit F/O. Ces derniers laissent supposer une acceptation des exigences en formation, surtout lorsqu'elles sont explicitées par les professionnels, tel E2 qui parle de limites et de carcan ou E4 qui évoque les codes⁷³⁵.

Ces résultats posent la question de la fonction polémique en formation, dans les enjeux de l'alternance système et les en-jeux de l'alternance du sujet. Le partenariat, qui s'éprouve dans les dispositifs de l'alternance, tels que le portfolio et les analyses de pratique, participe d'un dialogue intersubjectif, interrogeant la place de l'écart en formation, à partir de ce qui fait écart pour l'étudiant⁷³⁶. La présence majoritaire de ces Espaces, F/O et O/F, semble confirmer, comme nous venons de le voir, que la trace des expériences apparaît positivement lorsque les attendus participent de la progression de l'étudiant, sans l'enfermer dans les seuls attendus pour ouvrir aussi ses in-possibles, dans une dimension trans-formatrice. Ainsi la Relation entre l'étudiant et les référents semble renforcer la construction professionnelle de l'étudiant, dans une réciprocité qui accompagne la récursivité, par une démarche réflexive où l'errance et l'écart sont des éléments participant à la co-construction du parcours et la co-émergence de chacun⁷³⁷. Les étudiants, qui acceptent les exigences des professionnels pour progresser mais ne veulent pas prendre le risque d'un stage difficile voire d'une non validation du stage, mettent en place différentes stratégies. Ce vécu difficile du fait, entre autres, d'un encadrement où les attentes ne sont pas clarifiées, amène l'étudiant à se remettre en question dans ses capacités à devenir un professionnel et même à perdre confiance, entraînent un risque d'abandon⁷³⁸. Ainsi l'exigence ne semble pas être un frein aux expériences, mais les Relations avec les professionnels amènent l'étudiant à progresser, au-delà des limites des Espaces évoqués, dans des Mouvements Reculer ou Aller/Retour. A travers les Mouvements et les Espaces qui définissent son cheminement, l'étudiant s'inscrit dans une relation intersubjective où chacun existe en tant que sujet, acteur, auteur et agent. Il peut être à la fois sujet, conscient de ses émotions et

⁷³⁵ Cf. supra, Chapitre 5 - I) Une approche par entretien

⁷³⁶ Cf. supra, Chapitre 2 - II) L'écart en formation quels enjeux d'alternances ? et III) Comment reconnaître la subjectivité en formation ? La place de la *mêtis* et de l'énaction

⁷³⁷ Cf. supra, Chapitre 1 - I) Un maillage complexe à clarifier, entre les différents partenaires et l'évaluation des compétences et Chapitre 3 - III) Les dédalités du parcours, entre limites et liberté

⁷³⁸ Cf. supra, Chapitre 4 - I) Une posture épistémologique engagée et impliquée

sentiments ; agent, dans une application des procédures et protocoles participant à la mise en œuvre de soins de qualité ; acteur, capable d'une pratique professionnelle adaptée aux besoins du patient, en tenant des moyens dont il dispose et auteur, dans une présence attentive aux autres et à soi, garant de la place accordée à chacun, dans une interaction avec son environnement.

3. Le parcours labyrinthique de l'étudiant

3.1 L'étudiant sujet/agent/acteur/auteur

L'étudiant traverse ses dédalités vis-à-vis de lui et entre lui et les autres, dans une construction de sa posture, avec le souci qu'elle ne soit pas une imposture. Nous l'avons vu, il apparaît difficile et limitant d'interroger la progression de l'étudiant en fonction du seul niveau de formation et l'autorisation de possibles permet aussi de tenir compte de l'étudiant, en tant que sujet/agent/acteur/auteur, c'est-à-dire en tant que personne, ayant déjà des expériences et des compétences. Le programme de 2009 est organisé autour de modalités pédagogiques « qui s'appuient sur des valeurs humanistes »⁷³⁹, dans lesquelles l'étudiant est au centre de la formation. Cette formation participe à définir les conditions d'un dialogue intersubjectif dans une interaction entre les référents et l'étudiant, en tant qu'espace d'inter-trans-co-actions (Lerbet-Sereni, 1994 ; 1997a ; 2003) dans lequel le tiers-inclus est producteur de sens. Ainsi les limites contribuent au parcours dans une dimension pératologique (Liceanu, 1994, éd.1997), par ce qu'elles sont en tant que telles (*péras*), par les épreuves qu'elles imposent amenant parfois l'étudiant à devoir renoncer (*peira*), et par un cheminement possible à travers des espaces se situant entre ouverture et fermeture (*poros*). L'ensemble des Espaces et des Mouvements participent à la construction professionnelle de l'étudiant, l'invitant à aller au-delà (*peran*) à travers ses pérégrinations empêchées et nécessaires, où l'étudiant peut se perdre sans se perdre. Il est ainsi possible pour lui d'intégrer/s'intégrer dans une culture professionnelle ; d'être encadrer/s'encadrer, utilisant les moyens mis à sa disposition en fonction de ses besoins identifiés ; d'être former/se former en ouvrant des in-possibles dans une

⁷³⁹ 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)

dialectique entre comprendre/réussir et réussir/comprendre⁷⁴⁰. Ces limites, présentent dans une Relation à soi, existent aussi en formation dans une Relation entre soi et les autres, invitant au dialogue pour leur donner sens, à la fois en tant que direction, compréhension et sensibilité, dans une réciprocité-récurtivité partagée. Ce sens donné, partagé, questionné à travers l'écart, entre le travail prescrit et le travail réel⁷⁴¹, entre ce que l'étudiant veut faire et ce qu'il peut faire, entre son raisonnement et sa résonance⁷⁴², s'inscrit dans une posture éthique telle une visée éthique, où l'étudiant peut « être en accord avec soi-même (...) dans un souci de l'autre » (Lerbet-Sereni, 1998).

Dans le labyrinthe *Irrweg*, la personne en formation, qui se trouve au centre selon Eco (2003, éd.2012)⁷⁴³, navigue entre des limites et des chemins qui peuvent parfois s'avérer être des impasses. L'étudiant se trouve alors dans l'obligation de rebrousser chemin pour choisir un autre chemin et poursuivre sa formation, dans un Mouvement Reculer ou Aller/Retour. Ces espaces, qui invitent à reprendre une partie d'un chemin déjà parcouru évoquent la place de l'erreur en formation, en tant qu'errance, qui permet d'ajuster la formation aux besoins spécifiques de l'étudiant. Ainsi l'erreur ne devient pas une faute mais un processus amenant l'étudiant à prendre conscience de sa progression, de ses propres limites et de ses possibles⁷⁴⁴. L'écart, en retrouvant une place dans le processus de formation, invite l'étudiant à prendre le temps pour comprendre ce qui s'est passé pour chacun, dans une démarche réflexive où les émotions sont présentes. Dans le labyrinthe unicursal, où se trouve au centre le Minotaure selon Eco (2012, éd.2003), l'étudiant peut être amené à affronter les autres et à s'affronter lui-même par ce qui fait résonance pour lui face à la mort, la douleur, la nudité..."combat" avec les autres et lui-même qui explique peut-être la place des ressentis ambivalents. Ce Mouvement Aller/Retour, permettant à l'étudiant de revenir

⁷⁴⁰ Cf. supra, Chapitre 1 - II) La réflexivité, un nouveau paradigme en formation professionnelle et Chapitre 3 - III) Les dédalités du parcours, entre limites et liberté

⁷⁴¹ Cf. supra, Chapitre 1 - I) Un maillage complexe à clarifier, entre les différents partenaires et l'évaluation des compétences

⁷⁴² 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

⁷⁴³ Cf. supra, Chapitre 3 - II) Le parcours de l'étudiant dans les formations aux métiers de la Relation, une complexité labyrinthique ?

⁷⁴⁴ Cf. supra, Chapitre 2 - II) L'écart en formation, quels enjeux d'alternances ?

sur les différents événements rencontrés, s'il participe de la formation, apparaît dans une ambivalence évoquant peut être la difficulté pour eux à revenir sur ce qui fait résonance. La démarche réflexive, nouveau paradigme en formation infirmière, peut permettre à l'étudiant de prendre le temps de ressentir ce qui s'est passé, dans une attention à soi qui n'est pas une mise à distance de soi. Nous pensons, comme le souligne Wittorski (1998)⁷⁴⁵, que la composante affective fait partie de la construction des compétences et que la recherche d'une maîtrise, si elle peut donner une illusion de protection vis-à-vis de soi, implique une distance à soi, pouvant entraîner une distance à l'autre.

3.2 Entre limites et liberté, un parcours singulier en formation

Les Mouvements Aller/Retour, permettant entre autres de mesurer le chemin parcouru et de revenir sur soi-même, semblent participer d'une construction professionnelle dans un mouvement qui s'appuie sur le passé et l'expérience déjà acquise pour s'ouvrir vers l'expérience en devenir. La perception ambivalente de ce Mouvement Aller/Retour, traduit-elle le risque ressenti par l'étudiant vis-à-vis de ce qu'il ne connaît pas et la sécurité d'un passé maîtrisé ? L'appréhension de "se lancer" dans de nouvelles expériences, d'où un sentiment d'insécurité, s'efface-t-elle lorsque la personne réussit ou trouve un intérêt dans cette prise de risque ? Le vécu ambivalent apparaît aussi dans une Relation où les autres sont présents, notamment avec les professionnels dans un Mouvement Avancer et dans des Espaces F/O et O/F. E3 évoque aussi cette ambivalence de l'Espace F/O dans une Relation des formateurs vis-à-vis de lui. Les ressentis ambivalents laissent penser que les Espaces fermés peuvent présenter un intérêt en formation, apportant peut-être une sécurité par des repères fixes et la nécessité par moments de rester dans un même espace pour clarifier toutes les expériences. Comme pour les Mouvements, cela traduit peut être la nécessité pour la personne de prendre le temps dans des expériences plus complexes ? S'agit-il de l'intérêt de stopper une course en avant pour clarifier les éléments qui participent pour l'étudiant de sa construction professionnelle ? L'enjeu du diplôme, dans la Relation avec les professionnels encadrants, amène-t-il l'étudiant à vivre plus difficilement les Espaces

⁷⁴⁵ Cf. supra, Chapitre 1 - I) La pratique professionnelle, pour une visée éthique entre attendus et (in)-possibles

et les Mouvements, dans un sentiment ambivalent où le désir de consolider les apprentissages et de renforcer sa posture professionnelle affronte celui de correspondre aux attendus d'une équipe, parfois implicites ? Dans le cadre du labyrinthe rhizome, qui a la particularité de ne pas présenter d'entrée ni de sortie, l'étudiant se trouve face à différents chemins qui se trouvent reliés les uns aux autres. Cependant en choisissant des chemins, parfois différent de ceux d'un autre étudiant ou de ceux qui ont été pris par le professionnel qui l'accompagne, il peut exercer son autonomie par cette décision. Cette liberté de décider⁷⁴⁶ pour soi permet de reconnaître la place des in-pensés en formation et s'inscrit dans une dimension collective où les limites, structurantes sans être rigides, favorisent la liberté de chacun, dans une Relation récursive et réciproque.

L'inscription de ces Espaces et de ces Mouvements, dans une Relation aux autres et pas uniquement à soi, limite peut-être le risque pour l'étudiant de rester dans une recherche avide d'un soi, l'amenant à se renfermer dans ses convictions, dans une incapacité à se trouver dans une cognition créatrice, au sens de Varela (1993)⁷⁴⁷. En construisant son parcours singulier, attentif aux autres et à lui, l'étudiant s'inscrit dans une clôture opérationnelle où la part de *mètis* présente en formation et son processus d'énaction, lui permettent de se construire et interagir avec les autres. Dans le cadre de la Relation de soi à soi, les Espaces les plus évoqués sont les Espaces F/O puis O/F renvoyant à d'Espaces dans lesquels l'étudiant peut consolider ses apprentissages, dans un renforcement de sa future posture professionnelle. Par contre si les Relations de soi à soi et de soi aux autres nous permettent de faire référence aux différents labyrinthes, cela est plus difficile dans les Relations des autres à soi voire impossible dans celles des autres aux autres. En effet, l'étudiant peut être impliqué, par sa présence qui dit son appartenance au groupe⁷⁴⁸, dans les Relations entre les autres mais le chemin des autres ne lui appartient pas. Cependant les autres peuvent avoir un impact sur son propre parcours en formation, l'amenant à travers ce qu'il voit et entend, à interroger son désir

⁷⁴⁶ Cf. supra, Chapitre 3 - II) Le parcours de l'étudiant dans les formations aux métiers de la Relation, une complexité labyrinthique ?

⁷⁴⁷ Cf. supra, Chapitre 2 - III) Comment reconnaître la subjectivité en formation ? La place de la *mètis* et de l'énaction

⁷⁴⁸ Cf. supra, Chapitre 3 - Introduction, les trois niveaux d'implication selon Barbier (2004)

de se former et son souhait de devenir un professionnel appartenant à cette culture, qu'il ne comprend pas toujours. Ces éléments renvoient à l'implication professionnelle, qui nécessite pour l'étudiant de passer d'une représentation sociale de la profession, souvent idéalisée pour ce qui concerne les soignants, à une représentation socioprofessionnelle et professionnelle (Dumont et Mias, 2010)⁷⁴⁹. Les Mouvements et les Espaces sont principalement positifs dans une Relation de soi aux patients, celle-ci semblant renforcer l'étudiant dans ce qu'il est, en tant que personne et dans ce qu'il veut être, en tant que professionnel. D'autre part, l'obtention du diplôme n'apparaît pas comme une fin, telle la sortie du labyrinthe, mais le début d'un nouveau cheminement à construire, en tant que professionnel, comme cet homme nouveau évoqué par Santarcangeli ? C'est en sortant de la formation que l'étudiant va pouvoir se montrer différent et à la fois le même, dans une trans-formation reconnue par ses pairs, expliquant peut-être l'importance des éléments relatifs aux espaces F/O.

II - Proposition d'une modélisation et tentative de définition de la notion de parcours

1. Modélisation du parcours en formation

Ces résultats nous renvoient à la notion de quête abordée dans un parcours labyrinthique, où en référence à Santarcangeli (1978), l'étudiant peut errer à travers le labyrinthe *Irrweg*, se confronter aux autres et à soi à travers le labyrinthe unicursal et choisir des moments de bouclages tels « une ouverture d'émergence qui se créent, créent le monde » (Lerbet-Sereni, 2015a)⁷⁵⁰ et de débouclages dans le labyrinthe rhizome. Mais s'il est important pour l'étudiant de pouvoir cheminer dans ses trois labyrinthes, il ne s'agit pas de les présenter dans une opposition ni dans une alternance mais dans un entrelacement, amenant l'étudiant à errer entre des centres, des chemins et des sorties dont l'ultime sortie est l'obtention du diplôme, ouvrant vers de nouveaux labyrinthes. Les étudiants expriment que s'ils comprennent les exigences et la nécessité de progresser, pour avancer dans leur formation, il est difficile pour eux de percevoir cette Relation aux autres, surtout les professionnels dans un affrontement. Ce dernier

⁷⁴⁹ Cf. supra, Chapitre 1 - II) La réflexivité, un nouveau paradigme en formation professionnelle

⁷⁵⁰ Cf. supra, Chapitre 3 - II) Le parcours de l'étudiant dans les formations aux métiers de la Relation, une complexité labyrinthique ?

risque de s'apparenter à un combat face à face, dans lequel la Relation asymétrique entre l'étudiant et les référents peut renforcer le pouvoir se traduisant par des limites figées, sans possibilité de les adapter les rendant infranchissables pour les étudiants. Ils peuvent alors s'enfermer dans une quête à la recherche de la posture idéale, pour répondre à des attendus implicites et, devant l'impossibilité d'atteindre cet idéal, se poser la question de leur capacité à exercer ce métier. L'étudiant ne peut pas trouver ses in-possibles dans une formation où la part de mystère inhérente au métier n'existerait pas, dans une négation de ce qui fait écart pour lui. Sans possibilité de pouvoir errer, il risque de perdre sa liberté de développer son art, dans une posture où il peut être, tel Dédale, maître, architecte et artisan. Si la Relation entre les référents et l'étudiant n'est plus une posture où chacun s'affronte, pour devenir une con-frontation, permettant de faire front ensemble, il devient possible pour l'étudiant de se construire dans cet environnement et d'interagir avec les autres, par une présence attentive aux autres et à soi, dans un métier humain de la Relation.

L'étudiant, sujet/agent/acteur/auteur existe en tant que personne, dans un versus, au sens de Lerbet-Sereni (1997a)⁷⁵¹ où peut se partager une Relation réciproque, récursive et réflexive. De même il se construit en interaction avec son environnement, à travers son couplage structurel, en tant que processus qui existe dans les processus de la formation, où l'agent enrichit l'acteur qui enrichit l'auteur qui enrichit le sujet qui enrichit l'agent qui...dans une clôture opérationnelle qui dit le vivant. Ainsi l'étudiant participe à l'organisation et à la construction de son parcours singulier en formation, capable d'explicitier ses apprentissages et ses besoins spécifiques. Parce qu'il est reconnu en tant que Dédale, à la fois maître, architecte et artisan, l'étudiant peut traverser les dédalités de sa formation, dans une pérégrination où il peut se perdre sans se perdre, expérimentant une Relation intersubjective, entre réciprocité et récursivité, qui participe de sa construction professionnelle. Nous proposons comme modélisation, une représentation des trois labyrinthes dans un enchevêtrement qui dit les croisements, les errances, les chemins à travers les différents Mouvements et les différents Espaces qui constituent ce parcours. Il ne s'agit pas de proposer un modèle

⁷⁵¹ Cf. supra, Chapitre 3 - III) Les dédalités du parcours, entre limites et liberté

qui serait transposable à tous, mais une modélisation pouvant traduire la complexité d'un parcours, dont la singularité invite à une ouverture sur soi, les autres, le monde.

Nous avons ainsi repris les différents dessins des trois labyrinthes, à savoir le labyrinthe unicursal, le labyrinthe *Irrweg* et le labyrinthe rhizome, en les distinguant à travers trois couleurs. Ensuite nous avons modélisé les enchevêtrements entre ces labyrinthes, non pas dans une dimension en 3D mais en restant sur un plan en 2D dans lequel un décalage entre les labyrinthes est rendu nécessaire pour permettre la visibilité de chacun d'entre eux. En effet une superposition des trois labyrinthes ne permettait d'apporter une lisibilité à notre proposition de modélisation.

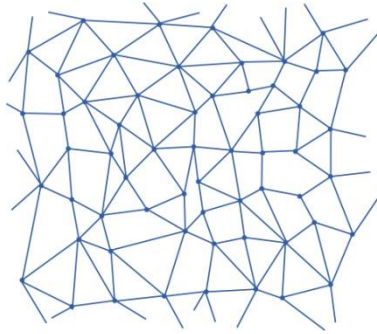
Le Labyrinthe unicursal



Le labyrinthe Irrweg

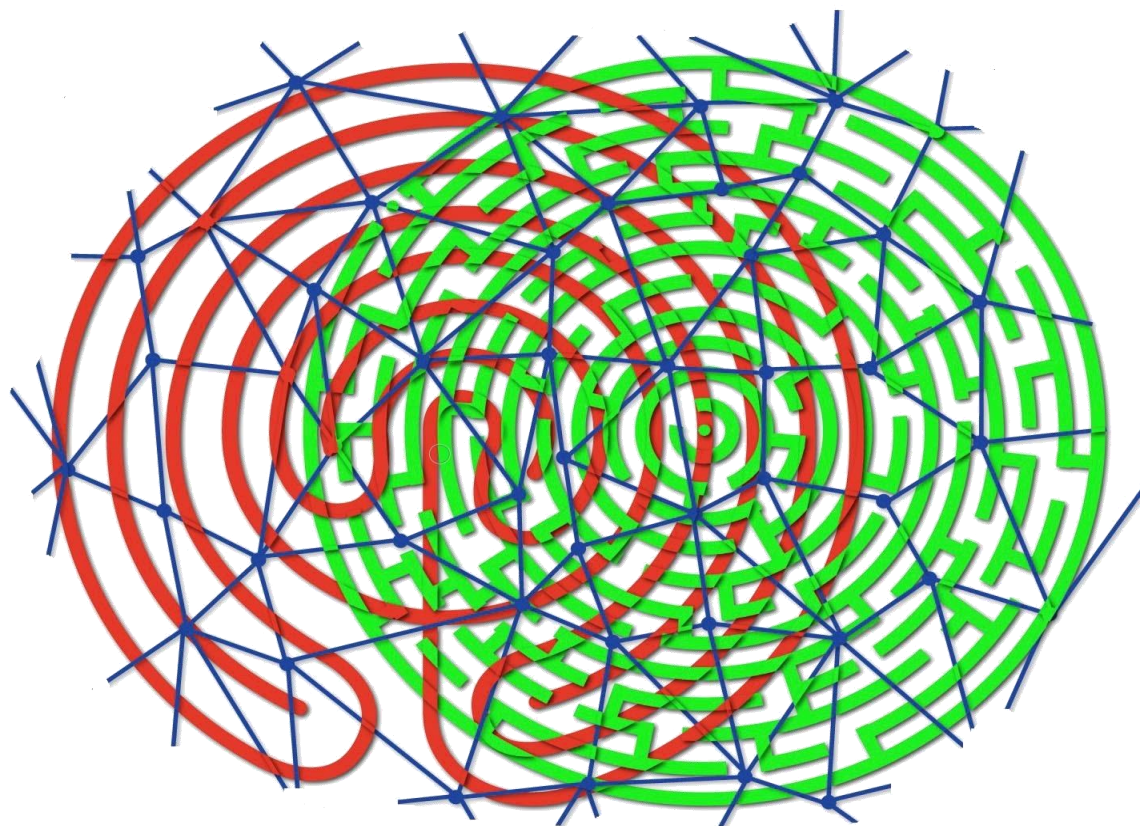


Le labyrinthe rhizome



Cette représentation des différents labyrinthes nous permet de présenter notre modélisation des dédalités dans le parcours en formation :

Les dédalités du parcours en formation



Cette modélisation tente de représenter la complexité du parcours en formation dans une approche universelle, à travers tous les labyrinthes permettant à l'étudiant de se construire et d'interagir, dans une Relation aux autres et à soi. L'étudiant fait face aux autres et à lui-même en formation, affrontant par exemple les autres professionnels dans sa rencontre avec la culture et les exigences professionnelles, les autres patients dans la mise en œuvre de soins, et lui-même dans ce qui fait résonance pour lui. L'étudiant peut se retrouver parfois enfermé dans le labyrinthe unicursal, dans lequel le rôle des référents devient celui d'un fil d'Ariane, pour l'aider à poursuivre voire à retrouver son chemin en formation. Il s'agit de limiter le risque de rester Sur Place, puisque nous avons vu que ce Mouvement est peu présent dans les discours. Dans le labyrinthe *Irrweg* l'étudiant peut être amené à faire des erreurs, c'est-à-dire à errer en formation, prenant des chemins impensés, qui peuvent devenir des chemins in-pensés. En prenant le temps d'analyser les éléments de la situation, l'étudiant peut réaliser des Aller/Retour et parfois Reculer pour ensuite Avancer autrement, dans des Espaces à la fois ouverts et fermés. Il s'agit pour les référents d'être attentifs à ne pas laisser un étudiant bloquer dans un Espace qui, s'il est F/F au départ, peut s'ouvrir et offrir de nouveaux possibles. Enfin dans le labyrinthe rhizome, qui ne présente ni entrée ni sortie et où tout est en lien avec tout, il s'agit d'autoriser des bouclages en tant qu'ouverture d'in-possibles, dans une Relation aux autres et à soi.

Les enchevêtrements de ces labyrinthes symbolisent les dédalités de l'étudiant, telles des passerelles entre soi et les autres et vis-à-vis de soi, dans une récursivité et une réciprocité. Le partenariat se développe dans un dialogue intersubjectif, où les écarts participent de la co-construction d'un parcours singulier, entre des attendus professionnels et des possibles singuliers. En traversant ses différents labyrinthes, l'étudiant peut se construire en tant que sujet/agent/acteur/auteur, dans un versus qui renforce son processus éenactif, développant un agir incarné dans lequel peut exister une part de *mètis*. Ces enchevêtrements, qui se dessinent au fur et à mesure du parcours de l'étudiant, existent dans des Mouvements et des Espaces partagés, où la perception des limites n'est pas enfermante mais structurante et participe de la liberté de l'étudiant. Cependant il ne s'agit pas de laisser l'étudiant dans une illusion d'un parcours totalement libre, tel un Espace O/O, ni d'un parcours identique pour tous dans lequel les différents passages entre les labyrinthes sont décidés selon le seul niveau attendu de

formation. Cette modélisation invite chacun à se construire dans son parcours à travers des chemins alternés, dans une interaction qui permet de clarifier sa posture, pour limiter le risque d'être dans une imposture dans une relation aux autres et à soi, récursive et réciproque.

2. La notion de parcours

Après avoir présenté cette modélisation, nous avons souhaité proposer une définition de la notion de "parcours". Après avoir mené ce travail de recherche, interrogeant le parcours de l'étudiant en formation, nous proposons une définition de la notion de **parcours** qui est "**les chemins alternés par lesquels la personne se construit et interagit, à travers ses dédalités**". Les chemins alternés s'inscrivent dans une formation où les alternances, dans les enjeux institutionnels et les en-jeux pour la personne, amènent l'étudiant à choisir des chemins singuliers, dans lesquels existent des chemins attendus et des chemins possibles, à travers des limites qui participent de sa liberté. Ce parcours permet à la personne de se construire, dans une Relation à soi où la subjectivité et la résonance participe de sa transformation, dans une reconnaissance de la part de *mètis* et de son processus d'énaction. De même la personne interagit dans ce parcours avec les autres et avec son environnement, par son couplage structurel qui accompagne son ouverture au monde, dans une clôture opérationnelle. Ce choix d'une personne qui se construit et interagit fait référence à Varela (1996) pour qui la personne ne construit pas le monde mais interagit avec lui. Ainsi le parcours traduit les dédalités de la personne, passerelles dans une Relation aux autres et à soi, réciproque et récursive, où la présence attentive aux autres et à soi se limite pas à une distance maîtrisée et contribue à une co-construction du parcours et une co-émergence de chacun.

III - Ouvertures praxéologiques

1. L'étudiant dans les formations aux métiers de la Relation, un étudiant-partenaire ?

Notre démarche heuristique s'inscrit dans un contexte où les nombreux changements invitent à repenser la relation entre les professionnels et les usagers. Les usagers sont désormais reconnus comme experts de leur maladie, par leur vécu réel et

pas uniquement "théorique" de l'impact de cette maladie sur leur vie personnelle, familiale, sociale et professionnelle, devenant des patients-partenaires. Dans cette vie qui se construit avec la pathologie et/ou le handicap « l'expérience dont sont issus les savoirs expérientiels devient alors potentiellement une source riche de savoirs, des éléments essentiels pour la prise de décision et le maintien de celle-ci. » (Luigi and al., 2016, p.63). La place laissée à l'usager modifie les relations entre les usagers, les professionnels et les institutions sanitaires et sociales. Il peut être un « usager-objet [qui] appartient à l'institution, c'est un usager "pour soi", voire "son usager à soi" ou un "usager-sujet [qui] n'appartient pas à l'institution, c'est un usager "en soi", à partir duquel l'institution se réinvente » (Ducalet et Laforcade, 2008, p.104). Ce questionnement permet de limiter le risque chez les professionnels de penser à la place de la personne, sous couvert d'une expertise, au risque d'aboutir parfois à des réponses inadaptées. Ainsi les pratiques professionnelles évoluent vers un partage d'expertises, celle de l'usager et celle des professionnels. Cette collaboration participe d'une meilleure adaptation de l'offre de soins proposée aux besoins réels des personnes, en tenant compte des spécificités de leur parcours. Cette relation est à repenser dans une évolution des soins proposés, tels que le développement des prises en charge ambulatoires, la diminution de la durée moyenne de séjour, la progression dans les techniques de soins qui ont amené à repenser l'organisation des soins. Dans le cadre de la démarche qualité, des "plans de soins types" sont proposés pour aider les cadres de santé dans le management des équipes⁷⁵². Il s'agit de « la formalisation écrite de l'ensemble des éléments de pratique à observer par les différents professionnels de santé. (...) La finalité des plans de soins types est l'harmonisation des pratiques mais aussi la transmission et la transposition des savoirs et des savoir-faire actualisés » (Psiuk et Verhelst, 2011, p. XX). De même des "chemins cliniques" sont faits pour « décrire tous les éléments incontournables à prendre en compte dans le parcours du patient, pour une pathologie donnée » (Psiuk et Verhelst, 2011, p. XXII). Ainsi, s'il ne s'agit plus pour les professionnels de donner des réponses aux problèmes identifiés en se centrant uniquement sur la pathologie et ses conséquences, ses réponses semblent être inscrites dans un parcours du patient formalisé. Les professionnels cherchent à accompagner la

⁷⁵² « Le cadre de santé (...) trouve au sein des plans de soins types l'ensemble des critères et des indicateurs pour créer des outils fiables de gestion, d'évaluation et de suivi, afin de mesurer les niveaux de compétences spécifiques des différents métiers. » (Psiuk et Verhelst, 2011, p.XXI)

personne et son entourage, pour l'aider à identifier ce qui lui pose problème et aborder ensemble les moyens à mettre en œuvre à partir de ceux qui sont proposés. Si cette recherche n'est pas le lieu d'un débat sur les plans de soins et les chemins cliniques, nous pouvons dire que le renforcement de la coordination interprofessionnelle participe de la création de nouveaux espaces, où les savoirs sont partagés et les réponses co-construites.

Dans le cadre de la formation des étudiants infirmiers, nous nous posons la question de la place de l'étudiant, aux côtés des formateurs et des professionnels, au-delà des savoirs théoriques et techniques. « Si les connaissances et les techniques peuvent relever de méthodes pédagogiques assez classiques et, à vrai dire bien rôdées, l'éveil de l'étudiant, pour l'accompagner petit à petit sur le chemin qui en fera un artisan soignant, relève d'un tout autre registre » (Hesbeen, 2002, p.68). La formation en alternance, dans une approche par compétences, propose de nouveaux dispositifs pour accompagner l'étudiant dans sa construction professionnelle. Le portfolio ainsi que l'analyse de pratique participent d'une démarche réflexive, permettant à l'étudiant d'interroger ce qui fait écart pour lui et d'en rechercher le sens. Le dialogue intersubjectif qui peut se créer à partir de ces dispositifs, accompagne l'étudiant pour questionner les attendus au-delà des procédures professionnelles et ouvrir ses in-possibles. Ainsi envisager la place de l'étudiant en tant qu'étudiant-partenaire participerait d'une reconnaissance de son expertise en tant que sujet traversant la formation, capable de questionner le système de formation pour le faire évoluer, devenant un "étudiant en soi". Il s'agit de construire un dialogue intersubjectif au-delà de l'évaluation des compétences, dans une perception partagée de la formation où chacun est présent, formateurs, représentants universitaires, professionnels de terrain et étudiants. Cette possibilité contribuerait, dans les formations aux métiers de la Relation, à une ouverture à soi et aux autres, telle une clôture opérationnelle où la Relation existe dans sa réciprocité et sa récursivité, amenant à une co-construction de la formation. L'étudiant-partenaire peut ainsi se construire et interagir dans son parcours singulier, entre des attendus professionnels et ses in-possibles, devenant un professionnel responsable, autonome et réflexif. Interroger le parcours singulier en formation permettrait de prévenir le risque d'un "plan de formation type" dans lequel les chemins apparaîtraient comme des incontournables et non comme des repères. Ces

éléments de réflexion invitent à questionner les plans de soins et les chemins cliniques, dans le parcours singulier du patient.

2. Les référents, une posture éthique

Notre approche heuristique du parcours de l'étudiant en formation, questionne aussi le rôle des référents auprès des étudiants, dans leur construction professionnelle. De la même façon qu'il nous est impossible de vivre leur parcours à la place des étudiants, nous ne pouvons pas parler à la place des professionnels. Nous proposons de parler de notre rôle de référent en tant que formateur en soins infirmiers. Nous ne souhaitons pas utiliser la modélisation du parcours proposée pour penser celui des étudiants, enfermant chacun dans un parcours maîtrisé dans lequel ils devraient s'inscrire, passant par un labyrinthe unicursal puis *Irrweg* puis rhizome, dans un ordre qui serait défini par les seuls impératifs des formateurs et des professionnels. En pensant aider l'étudiant, cherchant à lui éviter des chemins jugés par d'autres que lui trop difficiles ou au contraire trop faciles, il se retrouverait inscrit dans un parcours attendu, tel une nouvelle *doxa*. Cette modélisation nous semble davantage participer à un questionnement de notre posture, dans une démarche éthique où chacun existe, soi et les autres. Parce que nous sommes attentifs à notre parcours, dans ses limites, ses errances, ses épreuves et ses possibles, nous pourrions être plus sensibilisé et attentif à celui des autres. Un parcours, dans des Espaces totalement fermés ou totalement ouverts ne permet pas toujours la trans-formation, tout comme le seul Mouvement Avancer ne suffit pas pour se construire et interagir. Si les limites n'enferment pas, l'autonomie seule ne se décrète pas tout comme la liberté mais s'inscrit dans un parcours sécurisant et sécurisé, partagé entre référents et étudiant, invitant à intégrer les attendus et à ouvrir des in-possibles. En tant que formateur, il ne s'agit pas d'accompagner l'étudiant mais d'être dans une Relation à l'étudiant, aux autres et à soi, dans une présence attentive réciproque et récursive définissant un métier humain de la Relation. Il ne s'agit pas non plus de laisser l'étudiant dans l'illusion qu'il peut construire son parcours, sans prendre en considération les exigences professionnelles, se référant à ses seuls besoins et désirs. Pour que ce parcours, entre attendus et in-possibles, existe dans une construction singulière autorisant le choix de chemins différents, la place de l'écart, de ce qui fait écart pour l'étudiant et pour nous, permet de prendre en

considération ce qui embarrasse pour le questionner et co-construire ce parcours. Nous pourrions proposer des formations de formateurs afin de les amener à questionner le parcours en formation pour qu'il devienne un parcours en formation.

3. L'analyse réflexive de la pratique, quelles propositions ?

Une dernière perspective praxéologique envisagée concerne l'accompagnement des étudiants dans l'écriture de l'analyse de leur pratique, dans une démarche réflexive et notre posture de formateur. Nous utilisons actuellement une méthodologie basée sur les domaines relatifs à l'entretien d'explicitation définie par Vermersch. Nous informons les étudiants dès la première année de cette méthodologie dans laquelle ils présentent la situation à partir des domaines que sont l'intentionnel, le contextuel, le procédural, le déclaratif et l'évaluatif. Il s'agit pour l'étudiant, dans cette analyse de SA pratique, de présenter un travail centré sur lui, sur ce qui s'est passé pour lui en tant que futur professionnel. Cette analyse se différencie d'une analyse de LA pratique, dans laquelle il interroge la pratique d'un point de vue général et de l'analyse clinique, qui lui permet de proposer des soins au regard de la situation du patient. Notre démarche de recherche nous a mené à questionner le parcours de l'étudiant entre les attendus et les in-possibles, nous invitant à avoir un regard différent concernant cette méthodologie. Dans quelles mesures cette dernière, si elle permet à l'étudiant de répondre à l'attendu d'une démarche réflexive, participe-t-elle ou pas d'une expression de ses in-possibles ? Si l'analyse réflexive fait partie intégrante du programme de formation, nous proposerons d'interroger en équipe, après ces quelques années d'expérience, la méthodologie concernant ses avantages et ses limites. Est-il possible et souhaitable pour nos collègues d'envisager une évolution dans cette méthodologie ou en tout cas dans les attentes vis-à-vis des étudiants ? Quelle possibilité pour les étudiants de se détacher de la méthodologie ? Nous partagerons nos réflexions à la suite de cette recherche concernant le parcours, qui invite à poser la question de la liberté de l'étudiant, dans des limites claires sans être enfermantes. Si la démarche réflexive est un attendu du programme, nous pourrions autoriser l'étudiant à se libérer de la méthodologie pour choisir les détails qu'il souhaite mettre en avant concernant la situation vécue. Au cours de notre recherche, nous avons poursuivi l'accompagnement d'un groupe d'étudiants en suivi pédagogique, actuellement en troisième année. Dans

ce cadre nous avons proposé à ces étudiants de ne pas utiliser la méthodologie dans une présentation de la situation par domaines et de choisir leurs modalités de présentation. Les réactions spontanées de la majorité d'entre eux ont été enthousiastes, presque dans un soulagement et ils nous ont remerciés. Nous pouvons constater, après avoir reçu et lu les premières analyses, que la majorité des étudiants se sont affranchis de la méthodologie, sans impact semble-t-il sur un investissement dans cette écriture. Il nous faudrait faire une étude plus précise, en interrogeant directement les étudiants, cependant nous allons partager cette proposition lors de la prochaine réunion d'équipe.

Notre objectif est de permettre de rouvrir le débat, dans lequel l'arrivée de nouveaux collègues peut apporter un regard différent, complémentaire sur ces analyses de pratique. Nous restons convaincu que ces analyses de leur pratique participent d'une prise de conscience pour certains étudiants de ce qui fait écart pour eux, contribuant à questionner une posture dans une Relation aux autres et à soi. Toutefois nous pensons qu'il nous faut interroger à nouveau cette méthodologie et envisager de nouvelles ouvertures pour enrichir son intérêt pédagogique et faire évoluer son accompagnement. Pour mener cette réflexion en équipe nous pourrions partir de la façon dont ces analyses sont nommées dans notre institut, pour clarifier ce que chacun peut mettre derrière les mots utilisés. Nous différencions l'analyse de pratique professionnelle et l'analyse de pratique réflexive, laissant peut-être supposer vis-à-vis de cette dernière une exigence pour l'étudiant de la mise en œuvre d'une pratique réflexive. Quel pourrait-être l'impact pour les étudiants et les formateurs de la nommer "analyse réflexive de la pratique" ? D'autre part, dans le cadre de nos interventions en formation continue au tutorat, auprès d'infirmières, nous avons pu constater que l'analyse de la pratique présente dans le portfolio était peu mobilisée par les professionnels. Les étudiants confirment majoritairement cette absence de regard ou à minima d'échanges concernant leurs analyses de pratique. Une recherche plus approfondie et généralisée, auprès d'étudiants et de professionnels, permettrait de confirmer ou pas ses éléments. Cependant quelques questions se posent déjà : De quelles façons accompagner les professionnels pour les aider à investir davantage ces analyses ? Nous pourrions proposer des journées de formation continue dans lesquelles ils mèneraient des analyses réflexives de leur pratique concernant l'utilisation du portfolio. L'objectif serait de les amener à questionner autrement cet outil et ses

intérêts en formation, y compris dans les échanges autour des analyses de la pratique des étudiants. Nous pourrions aussi proposer des lectures d'analyses de pratique d'étudiants, avec leur autorisation, pour permettre aux professionnels d'interroger leur posture en tant que référents.

Conclusion

Nous venons de présenter, dans ce sixième chapitre, une discussion mettant en parallèle notre approche théorique et les résultats obtenus. Nous pouvons noter que le système de formation, dans une alternance intégrative, est peu présent dans le discours des personnes rencontrées. En effet les dispositifs de l'alternance, tels que le portfolio, ne sont pas évoqués sauf par une personne, qui exprime sa satisfaction d'avoir pu se détacher des critères concernant l'évaluation des compétences en stage, pour se centrer sur la relation avec le patient. Cette évaluation des compétences apparaît peu dans les entretiens, amenant deux hypothèses : soit les néo-diplômés rencontrés ne l'abordent pas dans les échanges puisque leurs compétences ont été validées par l'obtention du diplôme; soit le fait que la formation s'inscrive dans une approche par compétences, les modalités d'évaluation et de validation qui l'accompagne ne sont pas évoquées car considérées comme une obligation ? L'étudiant se trouve ainsi partagé entre les enjeux d'une formation en alternance et ses en-jeux, par la mise en jeu de son alternance-réversibilité. Les Mouvements s'expriment dans des sentiments partagés, entre le Mouvement Avancer qui, s'il domine, n'est pas le seul présent et les Mouvements Reculer et Aller/Retour. De même les Espaces évoqués se partagent entre des Espaces principalement O/F et F/O alors que les Espaces O/O sont les derniers évoqués, laissant penser que les étudiants ne souhaitent pas une seule ouverture des possibles, sans repères. Ces repères, ainsi que le sens donné aux exigences, associés à la présence ou non d'un sentiment de contrôle (Mias, 1998) contribuent à l'implication professionnelle de l'étudiant. Comme les Mouvements, les Espaces apparaissent associés à des ressentis partagés, dont l'ambivalence semble exprimer une acceptation des attendus, qui s'ils sont parfois difficiles à atteindre, sont reconnus comme nécessaires. La Relation à soi est présente dans les entretiens, ainsi que la Relation aux autres, qui apparaît principalement vis-à-vis des professionnels. Ces derniers sont les plus présents dans les discours, dans un vécu majoritairement négatif et ambivalent, à

travers des Relations qui sont présentés comme difficiles. Cette difficulté semble surtout liée à une incompréhension face à des exigences souvent peu explicitées, qui ne permettent pas à l'étudiant de donner du sens à ce qui lui est demandé. Il se retrouve alors dans l'obligation de mettre en place des stratégies, avec pour principal objectif de finir le stage sans risque de ne pas le valider, au détriment de ce qu'il est. En effet les éléments recueillis dans la corbeille mettent en avant un désir de pouvoir être soi-même, tout en reconnaissant une formation qui amène une trans-formation, évoquant le sentiment d'être soi tout en étant différent. Les résultats nous invitent à interroger la posture de l'étudiant, pour qu'elle ne soit pas une imposture, et celle des référents, dans un cheminement entre intégrer/s'intégrer, encadrer/s'encadrer et former/se former. Ce versus, « qui transforme ce qui le rencontre » (Lerbet-Sereni, 1997a) s'inscrit dans une Relation aux autres et à soi, entre récursivité et réciprocité, dans une co-construction du parcours de l'étudiant, un co-adossement de la Relation et une co-émergence de chacun. L'étudiant peut se construire par sa corporéité à travers une part de *mètis* et un processus d'énaction, et interagir avec les autres dans un parcours qui devient son parcours singulier, entre limites et liberté qui disent ses dédalités. A partir de ces éléments de discussion, nous avons ensuite proposé une modélisation du parcours en formation, présentant les trois labyrinthes définis par Eco (1986; 2003, éd.2012) dans des enchevêtrements. Cette modélisation contribue non pas à expliquer le parcours de l'étudiant, mais à en représenter la complexité, nous amenant à faire la proposition d'une définition du mot "parcours". Pour finir ce chapitre, nous avons interrogé les limites de notre recherche et envisagé les perspectives praxéologiques, proposant une place pour l'étudiant en tant qu'étudiant-partenaire et questionnant la posture du formateur, dans sa dimension éthique, attentive à soi et à l'autre.

Conclusion deuxième partie

Dans cette deuxième partie, le quatrième chapitre nous permet de présenter notre posture de praticien/chercheur, prenant le temps d'interroger notre implication. Notre démarche heuristique s'inscrit dans une recherche pour questionner le parcours de l'étudiant en formation en alternance. Notre implication, qui est présentée selon différentes dimensions, et notre subjectivité définissent notre posture épistémologique, participant de notre engagement. Le débat mené depuis longtemps entre la posture de chercheur et la posture de praticien, opposant parfois objectivité et subjectivité, théorie et pratique, contribue à repenser une posture de praticien/chercheur dans laquelle l'implication devient le moteur du questionnement, dans « une pensée originale » (Perraut Soliveres, 2001). La connaissance du milieu professionnel pour le praticien et la mise en œuvre d'une recherche pour le chercheur, invitent le praticien/chercheur à créer des passerelles entre le milieu universitaire et le milieu professionnel ainsi que des passerelles entre sa propre posture de praticien et celle de chercheur. Ainsi dans une démarche réflexive, le praticien/chercheur peut accepter son implication dans une posture qui participe d'une démarche éthique, et lui permet d'être attentif à soi et aux autres. Il chemine entre les limites et les possibles, dans un parcours singulier, à travers ses dédalités pour porter un regard nouveau sur sa pratique et sur les pratiques, et les questionner autrement, sans chercher à les expliquer.

Cette inscription dans une démarche de recherche impacte aussi les personnes qui nous entourent, contribuant à une co-construction de la recherche. En clarifiant notre méthodologie, dans son approche qualitative et quantitative, il s'agit pour nous d'en présenter les différents éléments pour ouvrir un dialogue intersubjectif, au sens poppérien. Après une présentation de notre choix de mener des entretiens non directifs auprès de néo-diplômés issus de notre IFSI, nous avons objectivé notre méthodologie. Après une lecture flottante répétée des quatre entretiens menés, nous avons identifié trois catégories qui sont les Relations, les Mouvements et les Espaces. Afin de préciser notre analyse, nous avons ensuite identifié différentes sous catégories, présentées dans un tableau à double entrée selon un code numérique et alphabétique. Les Relations ont été réparties entre les Relations de soi à soi, les Relations de soi aux autres, les Relations des autres à soi et les Relations des autres aux autres. Les autres représentent les

professionnels, les formateurs, les patients et leur entourage, les étudiants et les personnes proches de celle qui est interviewée. Les Mouvements ont laissé apparaître dans les discours un Mouvement Avancer, Reculer, Aller/Retour et Sur Place. Enfin les Espaces ont été identifiés comme des Espaces totalement fermés, Fermé/Fermé (F/F), des Espaces entre ouvertures et fermetures, soit Fermé/Ouvert (F/O), soit Ouvert/Fermé (O/F) et des Espaces totalement ouverts, Ouvert/Ouvert (O/O). Afin de compléter ces différentes catégories et sous-catégories, et pour reprendre les ressentis présents dans les discours, nous les avons associés à un ressenti pouvant être soit positif, soit négatif, soit ambivalent, soit neutre. Après avoir découpé l'ensemble des entretiens et en avoir retranscrit les résultats dans un tableau Excel, nous avons analysé ces derniers. Entre le découpage en unité de sens, dans une analyse de contenu catégorielle, et une approche statistique inférentielle nous avons obtenus différents résultats. Dans le cinquième chapitre, notre choix a été de présenter ces derniers dans une approche par entretien, suivi par une approche comparative entre le groupe G1, ayant une expérience professionnelle et le groupe G2, ayant eu un *cursus* universitaire pour finir par une approche globale. Les résultats font ressortir de nombreux éléments, entre des Mouvements Avancer majoritaires, qui ne sont pas perçus uniquement de façon positive et un Mouvement Reculer qui n'est pas seulement ressenti de façon négative. De même si les Espaces F/O et O/F sont les plus présents, les Espaces F/F devancent les Espaces O/O.

L'analyse par entretien met en avant des différences dans l'ordre des Mouvements et des Espaces, sans oublier l'ordre des Relations et les ressentis associés, montrant un parcours singulier dans lequel des éléments sont partagés. L'approche comparative entre les deux groupes, G1 et G2, renvoient des résultats plus ambivalents dans le groupe G1 par rapport à G2, interrogeant l'impact d'une expérience professionnelle antérieure sur le vécu de la formation. Concernant la Relation de soi aux autres ou des autres à soi, qui est la dernière évoquée, ce sont les professionnels qui sont les plus cités. La perception associée est principalement négative avec le sentiment pour les étudiants de devoir correspondre à des exigences qui ne sont pas toujours comprises car souvent peu explicitées par les professionnels eux-mêmes. Ce sentiment est renforcé par les résultats de la corbeille qui font apparaître un souhait de pouvoir être soi-même, interrogeant la posture de l'étudiant en tant qu'imposture. Dans le

sixième chapitre, après avoir présenté de façon plus détaillée les résultats, nous les avons mis en parallèle avec notre approche théorique, afin de proposer une modélisation du parcours de l'étudiant en formation. Les résultats renforcent l'image d'un parcours labyrinthique, à travers les limites (*péras*), les chemins (*poros*), les épreuves (*peira*) pour aller au-delà (*peran*) qui accompagnent la trans-formation de l'étudiant. Ce dernier, à travers son processus d'énaction et une part de *mètis*, traverse les dédalités de son parcours, dans une Relation aux autres et à soi réciproque et récursive, pour devenir un professionnel autonome, responsable et réflexif, dans des Mouvements et des Espaces entre des attendus et ses in-possibles. L'ensemble de ces éléments nous ont permis de proposer une modélisation du parcours, dans sa complexité, à travers l'image enchevêtrée des trois labyrinthes et de la compléter par la proposition d'une définition de la notion de parcours.