

Université François Rabelais - Tours



UFR Arts et Sciences Humaines

Département des Sciences de l'Éducation et de la Formation

Le développement des compétences par le dialogue réflexif.....
Contribution à la formation par alternance
des infirmiers (ières) de bloc opératoire

Mémoire présenté par : Brigitte Blot

Sous la Direction de : Catherine Guillaumin

En vue de l'obtention du Master Professionnel 2^{ème} année Arts Lettres et Langues

Spécialité Sciences de l'Éducation et de la formation

Mention professionnelle Stratégie et Ingénierie de la Formation d'Adultes

Année universitaire 2008 – 2009



J'adresse mes remerciements les plus sincères à tous ceux qui ont participé de près ou de loin à la réalisation de ce travail.

A mon Directeur de mémoire Catherine Guillaumin pour ses conseils, sa disponibilité et sa constante bonne humeur,

A toute l'équipe du département des Sciences de l'Éducation et de la Formation, Jacky Choplin, Roland Fonteneau, Noël Denoyel, Sébastien Pesce, pour leur qualité pédagogique,

A mes collègues et amis qui m'ont soutenue dans les moments difficiles,

A ma famille, mes enfants, mon mari pour leur patience et leur amour.

« Apprendre c'est changer, abandonner ses dépendances antérieures vis-à-vis d'un maître, c'est renoncer à la sécurité d'un savoir prédigéré, c'est s'exposer directement à la vie. »

Carl Rogers

SOMMAIRE

INTRODUCTION GENERALE	4
PARTIE CONTEXTUELLE : FORMER ET SE FORMER À LA PROFESSION IBODE	7
I. LA PROFESSION D'IBODE.....	7
II. EXPERIENCES PERSONNELLES.....	20
III. FORMATION PROFESSIONNELLE.....	27
PARTIE CONCEPTUELLE : APPRENDRE AUTREMENT POUR SE PROFESSIONNALISER	39
I. L'ALTERNANCE COMME FONDEMENT A LA FORMATION PROFESSIONNELLE	40
II. LA FORMATION ADULTE ENTRE HETERO, ECO ET AUTO FORMATION	53
III. L'APPRENTISSAGE DANS LA CONSTRUCTION DE SOI	81
IV. DE LA COMPETENCE A L'APPRENNANCE	94
V. LES INGENIERIES AU SERVICE DES APPRENTISSAGES	107
PARTIE MÉTHODOLOGIQUE : PRENDRE EN COMPTE LE VÉCU DES PROFESSIONNELS IBO	122
I. MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE.....	123
II. ANALYSE QUALITATIVE DES DONNEES.....	128
III. ANALYSE COMPARATIVE DES DONNEES ET INTERPRETATION	167
SYNTHÈSE ET PRÉCONISATIONS : VERS UNE INGÉNIERIE DE PROFESSIONNALISATION	176
I. LES APPORTS DE LA RECHERCHE	176
II. VERS UNE INGÉNIERIE DE PROFESSIONNALISATION	184
CONCLUSION GÉNÉRALE	199
INDEX DES FIGURES	201
INDEX DES SIGLES.....	202
INDEX DES SIGLES.....	202
BIBLIOGRAPHIE.....	203
TABLE DES MATIERES.....	208

INTRODUCTION GENERALE

« *Rien ne s'acquiert qui ne se greffe pas sur du déjà vu* » Philippe Meirieu ¹

S'il le fallait, cette petite phrase résumerait la majeure partie du travail réalisé ici. En effet, il semble que l'éthique de l'apprentissage, celle qui respecte l'individu dans son intériorité se révélerait être le principe pédagogique prioritaire pour toute formation et en particulier pour la formation professionnelle adulte. Voilà un principe révolutionnaire pour le formateur car, dans ce cas, la transmission du savoir, rattachée à la posture du maître, ne saurait être opérationnelle que si dans le même temps l'élève reconstruit ce savoir avec ce qu'il connaît déjà. Cette opération mentale nécessiterait que le formateur agisse de l'extérieur sur l'apprenant tout en tenant compte de son intériorité. Comme le souligne P. Meirieu,

*« N'y a-t-il pas là l'expression successive de deux principes contradictoires : le principe de **continuité**, selon lequel un progrès n'est effectué qu'à travers une expérience qui prolonge une expérience précédente et s'enracine ainsi dans ce qu'était antérieurement la personne, et le principe de **rupture** selon lequel l'éducateur doit introduire des stimulations spécifiques en fonction de ses projets propres et pour permettre au sujet d'aller beaucoup plus vite dans sa démarche. »²*

Ainsi continuité et rupture, intériorité et extériorité, principe d'émergence et de sollicitation se combineraient pour faire avancer l'apprenant sur le chemin de la connaissance, SON chemin, dans le respect de son être comme pour mieux le stimuler à apprendre. Apprendre passerait donc par l'écoute de soi et des autres dans un enrichissement mutuel. La formation par alternance, reconnue performante dans la construction des compétences s'inspirera de ce principe.

Mais ce principe éthique de la pédagogie se confronte aux représentations plus anciennes de l'apprentissage. En effet, pour beaucoup apprendre c'est écouter, acquiescer, mémoriser parfois sans comprendre, s'oublier et finalement en perdre du sens. L'image de l'école

¹ Philippe Meirieu « apprendre oui mais comment » 21^{ème} édition 2009 ESF-éditeur p74

traditionnelle avec le maître en blouse grise, son grand tableau noir et son stylo rouge a marqué des générations et a laissé les traces durables de l'abnégation et de la passivité. L'héritage du passé en matière d'éducation est lourd à porter encore aujourd'hui. En effet, dans un système de pédagogie active, l'apprenant semble se confronter à des situations inhabituelles de déséquilibre cognitif, entre prise de conscience de soi, des autres et de l'environnement, tandis que le formateur peine à jouer son rôle d'accompagnateur, parasité par sa posture d'enseignant qui le rassure et le valorise.

Pourtant, dans une formation par alternance qui articule temps institutionnel, professionnel et personnel, autrement dit, théorie, pratique et expérience de vie, il sera essentiel que les différents acteurs de la formation, formateur, tuteur, apprenant prennent conscience d'un tel combinatoire pour permettre la construction et le développement des compétences de l'apprenant. L'apprentissage, cette dynamique personnelle qui fait grandir, ne peut se concevoir que dans l'interaction de l'intériorité et de l'extériorité nécessitant une posture réflexive et autonome de l'apprenant.

D'ailleurs, dans le monde professionnel, le sujet est contraint à prendre des initiatives et à renouveler ses savoirs en permanence pour s'adapter aux mutations technologiques, politiques et organisationnelles successives. Il s'agit d'être flexible, réflexif, autonome, adaptable, responsable pour rester compétent. Les formations et les formateurs doivent s'adapter à ces nouvelles exigences professionnelles, au même rythme que l'émergence des nouveaux programmes centrés sur les compétences. Former aux compétences nécessite un bouleversement dans la conception et la mise en œuvre des ingénieries didactique et pédagogique. La réflexion dans et sur l'action (D. Schön) et l'autoformation dans une visée d'apprenance (PH. Carré) semblent de mise aujourd'hui. L'alternance qui allie l'école et le terrain à travers quatre dimensions, institutionnelle, didactique, pédagogique et personnelle (A. Geay), paraît être favorable au développement de la réflexivité et de l'autonomisation de l'apprenant.

Dans un contexte de performance des entreprises, les formations préparant aux carrières paramédicales, n'échappent pas à ces nouvelles orientations. Dans ce travail, nous étudierons plus particulièrement le cas de la formation relative à l'obtention du Diplôme

² Philippe Meirieu « apprendre oui mais comment » 21^{ème} édition 2009 ESF-éditeur p73

d'Etat d'infirmiers (ières) de bloc opératoires (IBODE). Ainsi, à partir des réformes des programmes, nous nous poserons la question suivante : **dans quelle mesure la formation en alternance permet-elle de développer les compétences de l'apprenant ? Le cas particulier de la formation IBODE.**

Pour tenter de répondre à cette question, nous exposerons dans une première partie, le contexte de la formation IBODE pour laquelle je m'autoriserai à exploiter mon expérience de formatrice et de formée, avant de la remettre dans le contexte général de la formation professionnelle aujourd'hui. Dans une deuxième partie, l'exploration conceptuelle tentera d'éclairer les concepts clés de la problématique, alternance, formation, apprentissage, compétence, ingénierie, pour dégager des hypothèses de recherche. La troisième partie sera consacrée à la méthodologie de recherche faisant apparaître les résultats de l'enquête menée auprès de six étudiants et ex étudiants IBO et à laquelle nous opposerons les hypothèses. Enfin, une quatrième partie proposera des préconisations en matière d'ingénierie de professionnalisation, résultat d'une analyse croisée entre modèles théoriques et modèles empiriques.

PARTIE CONTEXTUELLE : FORMER ET SE FORMER À LA PROFESSION IBODE

Depuis bientôt dix ans, mes fonctions de formatrice en école d'IBODE (infirmière de bloc opératoire diplômée d'État) n'ont cessé de me faire réfléchir sur la place du formateur, du tuteur et du formé en formation professionnelle. Comment combiner les énergies et les connaissances complémentaires émergeant des différents acteurs pour les rendre productrices et porteuses de sens pour l'apprenant ? Tenter d'éclairer cette question a été l'occasion de faire un bond dans l'histoire pour mieux comprendre les évolutions actuelles de la formation professionnelle rattachée à la profession IBODE. Ainsi, nous verrons comment cette profession est née et comment elle s'est affirmée dans le temps. Ce retour historique doublé d'une approche réflexive de mon parcours sera complété par un regard socio-économique qui nous projettera dans la réalité de la formation professionnelle actuelle. De cette première partie émergera la problématique empirique de la formation professionnelle par alternance.

I. LA PROFESSION D'IBODE

IBODE d'où viens-tu ? Qui est-tu ? Que fais-tu ? Que vas-tu devenir ?

Voici les quatre questions essentielles qui vont guider notre réflexion dans ce premier chapitre. Pour tenter de mieux comprendre le contexte de la profession IBODE, nous retracerons d'abord l'historique de la profession, notamment en faisant référence aux premiers textes réglementaires puis nous entrerons dans le cœur du métier pour aborder les rôles, les missions et les compétences de l'IBODE. Nous terminerons par la présentation de la formation telle que nous la connaissons aujourd'hui pour nous projeter vers la formation de demain.

I.1. Historique de la profession infirmière de bloc opératoire

L'historique de la profession IBODE ne peut être traité sans passer par l'historique de la profession infirmière. C'est pourquoi, nous allons remonter très loin dans l'histoire

jusqu'aux racines du « prendre soin », comme pour mieux saisir le sens de la fonction IBODE aujourd'hui.

I.1.1 De l'Antiquité au 19^{ème} siècle : Une lente marche vers la profession d'infirmière de soin

Dés l'Antiquité les soins étaient instinctivement donnés par les femmes alors que l'on retrouve en Égypte, gravées dans la pierre des temples, des représentations d'instruments de chirurgie particulièrement sophistiqués. Au moyen âge les confréries, communautés regroupant des religieux et des laïcs, donnent la charité aux malades nécessiteux et moribonds. Viennent ensuite les Diaconesses, institutions dirigées par l'Église où sont soignés les malades par les « sœurs soignantes » désignées par le Clergé. Voilà sans doute pourquoi les notions de bénévolat et de dévouement sous une tutelle hiérarchique sont encore lourdes à porter aujourd'hui.

Durant toute cette période, deux fléaux de la chirurgie hantent les hôpitaux, l'infection et la douleur. Or, dans le milieu du 19^{ème} siècle, le médecin obstétricien Austro-Hongrois Philippe Ignace Semmelweis³ (1818-1865), démontre l'intérêt du lavage des mains et l'utilisation d'une solution de chlorure de chaux après tout acte contaminé pour éviter la transmission d'infection. Mais cette pratique, pourtant scrupuleusement suivie par les sœurs, est peu respectée par le corps médical qui met en doute les expériences de ce précurseur en matière d'hygiène. Joseph Lister, chirurgien de l'époque, pulvérise en 1867 de l'acide carbonique dans l'air et sur la peau du patient pour tenter de tuer les impuretés. Mais il faudra attendre Pasteur, en 1881, pour découvrir le staphylocoque (furoncle) et le streptocoque (fièvre puerpérale) et faire véritablement un bond en avant en matière d'hygiène. L'intuition de Semmelweis se transforme donc en preuve scientifique. Le pouvoir antibiotique de la pénicilline est découvert par hasard par Sir Alexander Flemming⁴ en 1928. Il va faire reculer l'infection opératoire. Dans le même temps et malgré des risques énormes pour le patient, la lutte contre la douleur progresse avec

³ Vie et œuvre de Phil. Ignace Semmelweis, retracées dans le livre de Jean Thuillier « le paria du Danube » 1988 Balland éditions

⁴ Sir Alexander Fleming (1881- 1955), était un biologiste et un pharmacologiste écossais. Il a publié de nombreux articles concernant la bactériologie, l'immunologie et la chimiothérapie. Ses découvertes les plus célèbres sont celle de l'enzyme lysozyme en 1922 et celle d'une substance antibiotique appelée pénicilline qu'il a isolée à partir du champignon *Penicillium notatum* en 1928, découverte pour laquelle il a obtenu le Prix Nobel partagé avec Howard Florey et Ernst Chain en 1945

l'utilisation du chloroforme en 1847, de la cocaïne en 1884 et de la novocaïne en 1905⁵. Les sœurs soignantes sont toujours présentes mais le métier d'infirmière commence à émerger.

En effet, parallèlement à ces découvertes, Florence Nightingale, 1820-1910, issue d'une famille catholique britannique aisée, devient une pionnière en soins infirmiers modernes. Elle contribue à faire progresser l'hygiène et les conditions de vie sanitaire des soldats (nourriture, repos...). Elle est l'une des premières à préconiser le tourisme thermal et à vanter le mérite des cures. En tant que statisticienne de mortalité elle émet des recommandations pour la gestion sanitaire des hôpitaux. Elle crée la première école d'infirmières en 1860 en Grande Bretagne.

I.1.2 Au 20^{ème} siècle : l'infirmière de bloc dans l'ombre de l'infirmière de soin

Comme nous le savons tous, le début du 20^{ème} siècle est marqué par la première guerre mondiale qui a sollicité les femmes pour soigner les très nombreuses victimes. C'est justement sur les champs de bataille que ces femmes vont valoriser leur savoir-faire auprès des chirurgiens. En effet, la minutie de leurs gestes, leur sens de l'hygiène, leur force de caractère devant la souffrance des autres vont être remarqués et appréciés. Mais elles restent des exécutantes sous la tutelle totale du médecin qui prend en charge leur formation. Cependant, en 1922 le métier d'infirmière s'officialise avec le premier texte qui reconnaît un brevet de capacités infirmières. En 1938, le Diplôme d'État d'infirmière est créé et en 1942, la loi oblige les Directeurs d'hôpitaux à recruter du personnel qualifié. Le métier d'infirmière monte et est de plus en plus reconnu tandis que la spécialité IBO reste dans l'ombre.

Cependant, en 1948, la première école française d'infirmière de salle d'opération voit le jour à l'Assistance Publique Hôpitaux de Paris (AP-HP). Mais la formation, dirigée par un médecin, initialement dispensée en neuf mois est remplacée en 1963 par un cycle court de 6 semaines. Il faudra attendre 1971 pour créer le Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Infirmière de Salle d'Opération (CAFISO) avec une durée de formation de 9 mois. La Direction des écoles est alors confiée à une personne issue de la formation paramédicale. La spécialité d'infirmière de salle d'opération est née. En 1991, le certificat d'aptitude devient Diplôme d'Etat mais il est toujours non obligatoire pour travailler au bloc

⁵ Ces thèmes sont abordés avec une grande fidélité historique dans le roman de Gilbert Schlogel « les princes du sang » 1997 livre de poche

opératoire. Malgré deux circulaires incitant à la formation spécialisée en 1989 et 1998 le nombre d'IBODE dans les blocs opératoires en France ne dépasse pas les 50% encore actuellement.

I.1.3 Au 21^{ème} siècle : Vers l'affirmation de l'infirmière de bloc opératoire dans un contexte d'innovation technique

Le 21^{ème} siècle commence pour les IBODE en 2001 par le nouveau programme de formation IBODE en 18 mois, doublant ainsi la durée des études. En effet, devant la technicisation de la chirurgie, la complexité des situations de soin, la nécessité d'une démarche qualité et l'obligation d'une démarche de gestion des risques, les apprentissages sont plus nombreux et plus pointus. En effet, comme le souligne Fabienne Bedouch, Directrice de l'école d'IBODE de Toulouse, le bloc opératoire est devenu,

« Le secteur où le plus grand nombre de risques sont présents et pratiquement toutes les vigilances représentées : infectio-vigilance, matério-vigilance, pharmaco-vigilance, bio-vigilance, et toxico-vigilance. L'équipe chirurgicale doit prendre en charge le patient en toute sécurité et acquérir les connaissances nécessaires pour faire évoluer l'état du patient avec efficacité et précision, établir les priorités de ses besoins et déterminer les ressources en place pouvant les satisfaire. »⁶

D'ailleurs le Décret d'actes infirmiers de 2004 intégré depuis cette date dans le code de la santé public à l'article 4311-11 stipule que,

"L'infirmier ou l'infirmière titulaire du Diplôme d'État de bloc opératoire ou en cours de formation préparant à ce Diplôme, exerce en priorité les activités suivantes :

- 1. Gestion des risques liés à l'activité et à l'environnement opératoire*
- 2. Élaboration et mise en œuvre d'une démarche de soin...*
- 3. Organisation et coordination des soins infirmiers...*
- 4. Traçabilité des activités au bloc opératoire...*

⁶ Fabienne Bedouch, Directrice école d'IBODE Toulouse « le patient, l'éthique et la chirurgie face aux attentes du corps septembre 2008 revue interbloc Masson-Elsevier

5. Participation à l'élaboration, à l'application et au contrôle des procédures de désinfection et de stérilisation....visant la prévention des infections nosocomiales.

En per-opératoire, l'infirmier ou l'infirmière titulaire du diplôme d'État de bloc opératoire ou l'infirmier ou l'infirmière en cours de formation préparant à ce diplôme exerce les activités de circulant, d'instrumentiste et d'aide opératoire en présence de l'opérateur. »

Ainsi, l'infirmière de bloc outre ses qualités de « petites mains précieuses » et son sens du prendre soin doit assurer une amélioration continue de la qualité des soins en mobilisant son sens de l'analyse des situations pour en tirer le meilleur profit et prévenir les risques pour le patient. Mais les activités de circulant, instrumentiste et aide opératoire restent sous le contrôle du chirurgien.

Synthèse

Nous remarquons que la profession d'infirmière spécialisée en bloc opératoire est relativement récente. Elle prend ses racines sur les champs de bataille de la guerre 14/18 et est officiellement réglementée pour la première fois en 1971. Elle s'est progressivement affirmée à la fin du 20^{ème} siècle avec l'évolution de la chirurgie. En effet, la réglementation en matière d'asepsie et de gestion des risques (accréditation), l'arrivée en masse de la haute technologie (neuro-navigation, robotisation...), les techniques de chirurgie mini invasive (coelio-chirurgie, radiologie interventionnelle...), l'hyper précision des instruments de chirurgie (micro-chirurgie, ancillaires orthopédiques...), la performance des équipements chirurgicaux (radiofréquence, laser...), la complexité des prises en charge des personnes soignées (polytraumatisés, polypathologiques, personnes fragilisées physiquement et psychologiquement), font que la profession IBODE finit aujourd'hui par s'imposer. Pourtant, aux yeux du corps médical, l'infirmière garde encore cette connotation de femme dévouée et corvéable qui peine à faire reconnaître toutes ses compétences. Cependant, même si l'identité IBODE est parfois malmenée, il n'en reste pas moins que cette profession prend de plus en plus de place et que ses missions évoluent, notamment avec la pénurie médicale qui ouvre la voie aux transferts de compétences du chirurgien vers l'IBODE. D'ailleurs, en octobre 2003, le rapport d'étape présenté par le Professeur Yvon

Berland⁷ au ministère de la santé, relatif à la « coopération des professions de santé : le transfert de tâches et de compétences » en fait état.

I.2. Présentation de la profession d'infirmière de bloc opératoire

Définir la profession IBODE en une phrase risque de réduire la représentation de sa fonction, pourtant l'UNAIBODE (Union Nationale des Associations d'Infirmières de bloc opératoire) tente de nous y aider en présentant l'IBODE de la manière suivante:

« Toute personne qui en fonction des Diplômes qui l'y habilitent, donne habituellement des soins infirmiers de qualité, spécifiques en bloc opératoire et secteurs associés sur prescription médicale ou en application de son rôle propre qui lui est dévolu. »

Ainsi, nous comprenons que l'IBODE est un professionnel du soin ayant obtenu le Diplôme d'État d'infirmier et le Diplôme d'État d'infirmier spécialisé en bloc opératoire. Ce professionnel est habilité à travailler non seulement au bloc opératoire mais également dans les secteurs de stérilisation centrale, d'endoscopie et de radiologie interventionnelle ainsi que dans les cellules d'hygiène comme le sous entend le terme de « secteurs associés ». L'activité de l'IBODE, définie dans le décret d'actes infirmiers et exposée précédemment, reste sous l'autorité médicale sauf pour ce qui relève du rôle propre qui concerne plus spécifiquement la prise en charge holistique de la personne soignée.

Mais pour se faire une idée plus précise de la profession, présentons les rôles et missions de l'IBODE avant de détailler le référentiel métier.

I.2.1 Les rôles et les missions

L'infirmière de bloc opératoire joue trois rôles principaux pendant l'intervention chirurgicale ; « circulante » pour faire le lien entre l'espace stérile et non stérile, « instrumentiste » pour gérer l'instrumentation opératoire aux cotés du chirurgien et « l'aide opératoire » pour assister le chirurgien dans le geste opératoire. Ces trois rôles, visibles pendant l'acte chirurgical cachent de plus vastes missions car l'acte chirurgical ne peut se concevoir qu'après une rigoureuse préparation de la salle, des équipements, des

⁷ Yvon Berland est en 2003, Doyen de la faculté de médecine de Marseille

instruments, du patient pour lequel se concentrent toutes les attentions. Tout doit être prêt pour l'accueillir dans les meilleures conditions possibles. Alors quelles sont les missions de l'IBODE:

- ☞ Veiller à la sécurité et au confort des soignés vis-à-vis des postures, lors de leur installation opératoire, lors de l'utilisation des dispositifs médicaux et lors de l'acte chirurgical en assurant un environnement opératoire optimum. Les risques d'accidents d'exposition au sang ou aux rayonnements ionisants seront également prévenus autant pour le soigné que pour le soignant.
- ☞ Garantir un niveau d'hygiène et d'asepsie optimal en respectant et faisant respecter les règles et recommandations vis-à-vis des soignants (tenue, hygiène des mains), des soignés (préparation cutanée, mise en place de matériel semi invasif), de l'environnement (bionettoyage, respect des secteurs), des dispositifs médicaux stériles (instruments de chirurgie), des comptes de compresses et tout corps étrangers introduits dans l'organisme.
- ☞ Assurer l'organisation du déroulement opératoire en gérant l'espace, le temps et le matériel, en priorisant les actions et en agissant avec rigueur et discernement
- ☞ Faire preuve de qualité relationnelle pour assurer une prise en charge personnalisée de la personne soignée, et assurer la coordination et la transmission des soins en collaborant efficacement avec l'ensemble des acteurs
- ☞ S'inscrire dans une continuité des soins en assurant la traçabilité des actes, en veillant à la continuité des soins en post-opératoire, en assurant la maintenance du matériel et la gestion des stocks.
- ☞ Mettre en œuvre une démarche de tutorat et d'évaluation des stagiaires et nouveaux professionnels
- ☞ Faire évoluer sa pratique professionnelle en faisant partie de groupes de travail, en s'autoévaluant et continuant à se former pour rester compétent

Devant ces multiples missions, l'UNAIBODE a élaborer en 2003 un référentiel métier qui faisait apparaître 9 compétences clés. Mais ce document non officiel est aujourd'hui obsolète. Un deuxième référentiel émanant du ministère de la santé a vu le jour début 2009. Bien qu'il ne soit pas encore intégré dans les textes officiels, il guide dès à présent la formation des IBODE. Voyons de quoi il s'agit

I.2.2 Le référentiel métier 2009

Le référentiel métier 2009 fait apparaître huit compétences qui représentent la fonction IBODE. Elles ont été formulés par des groupes de travail émanant du ministère et constitués de praticiens, de formateurs, de professionnels, de représentants du ministère et divers syndicats. Ce référentiel de compétences est issu du référentiel d'activités élaboré précédemment. Les référentiels de formation et de certification sont actuellement en relecture. Ils devraient être officialisés courant 2009. Ainsi, suivant le nouveau référentiel, l'IBODE doit faire preuve de huit compétences libellées comme suit :

☞ **« Concevoir et mettre en œuvre des modes de prise en charge des personnes adaptées aux situations rencontrées au bloc opératoire »**. Il s'agit pour cette compétence de recueillir les informations nécessaires à l'organisation de la prise en charge personnalisée de la personne soignée, d'identifier les risques liés à ses caractéristiques et d'apporter au patient l'information et les conseils adaptés à sa compréhension

☞ **« Analyser la qualité et la sécurité en bloc opératoire et en salle d'intervention et déterminer les mesures appropriées »**. Cette compétence correspond à la mise en conformité de l'environnement opératoire, et à l'utilisation sécuritaire des produits, appareils et équipements spécifiques, des dispositifs médicaux stériles ou non, en fonction de la situation spécifique qu'il faudra analyser.

☞ **« Mettre en œuvre des techniques et des pratiques adaptées au processus opératoire »**. Cette compétence a pour effet d'assurer l'opérationnalité de l'environnement opératoire dans les situations programmées et urgentes pour pouvoir mettre en œuvre les trois rôles de l'infirmière de bloc, circulante, instrumentiste, aide opératoire

☞ **« Mettre en œuvre des techniques et des pratiques adaptées à la chirurgie ostéo-articulaire »**. Cette compétence permet d'assurer la conformité dans l'installation du patient pour une intervention ostéo-articulaire, dans l'agencement de l'espace opératoire, dans la mise à disposition de l'instrumentation spécifique et dans l'utilisation des équipements particuliers comme le garrot pneumatique.

☞ **« Mettre en œuvre des techniques et des pratiques adaptées à la chirurgie abdomino-pelvienne et vasculaire »**. Il s'agit comme dans la compétence précédente d'assurer la conformité des installations opératoires et l'utilisation sécuritaire des matériels spécifiques à la chirurgie viscérale et vasculaire avec une mention particulière pour les systèmes de drainages et les appareils de stomies.

☞ « **Mettre en œuvre des techniques et des pratiques adaptées à la chirurgie vidéo-assistée et à la microchirurgie** ». Nous retrouvons les mêmes préoccupations pour cette spécialité chirurgicale axée sur la technologie de pointe.

☞ « **Organiser et coordonner les activités de soins liées au processus opératoire** ». Cette compétence prend en compte le travail d'équipe, la transmission des informations, la cohérence de l'organisation de travail et le partenariat plus large avec les acteurs extérieurs au bloc opératoire.

☞ « **Rechercher et traiter des données professionnelles et scientifiques** ». Cette compétence met l'accent sur la capacité à faire émerger des problématiques professionnelles pour lesquelles l'IBODE réalisera une recherche documentaire et bibliographique en adoptant une méthode de travail pertinente et efficace.

Ce référentiel métier bien que d'ores et déjà adopté par la communauté des écoles n'est pas encore intégré dans le programme officiel de formation. Les nouveaux textes de formation devraient sortir courant 2009 en même temps que les textes concernant la VAE, IBODE.

Synthèse

Nous constatons que l'IBODE assume des activités variées et d'importantes responsabilités notamment vis-à-vis de la sécurité opératoire, de l'amélioration continue de la qualité des soins, du respect de la gestion des risques et de la prise en charge holistique de la personne soignée. Pour aboutir à ce niveau d'exigence, le travail d'équipe est primordial entre circulante, instrumentiste, aide opératoire, chirurgiens, anesthésiste, brancardier, manipulateur en électro-radiologie, mais aussi bio techniciens, informaticiens, responsables en hygiène, pharmaciens etc.... Chaque personne représente un maillon de la chaîne sans laquelle l'activité chirurgicale ne peut se concevoir. La diversité des compétences se combine dans une forme d'interaction pluridisciplinaire mise au service de l'opéré. Alors, comment former des IBODE capables d'assurer des missions, parfois émotionnellement chargées (ambiance stressante, pathologies complexes), souvent contraignantes physiquement (intervention longue, station debout prolongée) et toujours lourdes de conséquences (sécurité du soigné et du soignant). Les huit compétences exposées précédemment traduisent bien les missions présentées et invitent à s'interroger sur les conditions de formation de ces professionnels.

I.3. Présentation de la formation infirmière de bloc opératoire

Contrairement à la profession IADE (infirmier aide anesthésiste) et malgré l'activité de pointe de l'infirmière de bloc, la loi n'oblige pas à l'infirmière de soin de se former pour travailler au bloc opératoire. Une IDE (infirmière diplômée d'État) est autorisée à assurer les fonctions d'IBODE (infirmière de bloc opératoire diplômée d'État). D'ailleurs la revalorisation salariale pour cette dernière est négligeable. Seule la dernière recommandation ministérielle datant de 1998 peut inciter les établissements à former leur personnel mais sans obligation. Ainsi la formation IBODE se fait suivant la politique de formation de l'établissement qui décide ou pas d'appliquer la circulaire. Même si de nombreuses compétences sont transposables entre IDE et IBODE, les débuts au bloc sont difficiles, souvent laborieux obligeant parfois l'IDE à renoncer. La fonction IBODE reste spécifique. Il est nécessaire d'avoir un caractère affirmé autant que flexible même si ces deux termes peuvent apparaître antinomiques ; flexible pour continuer à apprendre et s'ouvrir à toutes les logiques disciplinaires et affirmé pour résister aux pressions inhérentes aux enjeux qui se jouent en salle d'intervention. Il s'agira de faire face aux enjeux de pouvoir entre logique médicale, paramédicale et administrative, entre qualité et rentabilité, entre interventions programmées et urgentes, tout cela dans un climat tendu, voire conflictuel qui nécessite une grande maîtrise de soi, une distanciation suffisante et un niveau de compétence élevé. Les relations de confiance sont indispensables pour assurer une sécurité et une sérénité optimales. Ainsi le bloc opératoire montre son vrai visage ; un espace communautaire intense et enrichissant où l'infirmière doit faire sa place dans le respect de l'autre et l'esprit d'équipe. Mais voyons comment se fait l'entrée en formation, de quoi se composent les modules de formation et comment le projet pédagogique peut faire vivre le programme de formation.

I.3.1 L'entrée en formation

Pour entrer en formation, le candidat doit justifier d'au moins deux années d'expérience professionnelle en tant qu'IDE, soit au bloc opératoire soit dans les services de soin, être admis à l'épreuve d'admissibilité écrite et anonyme qui porte sur les connaissances théoriques en matière d'anatomie, de physiologie, de pathologie, d'hygiène et de législation et une épreuve orale d'admission qui porte sur les motivations et les capacités à suivre la formation.

Pour l'école dont je suis issue, la moyenne d'âge des candidats varie entre 23 et 47 ans. Ils sont célibataires, concubins ou mariés, avec ou sans enfants. Ils sont d'origine géographique variée, regroupant une grande partie du secteur sud ouest. La formation les oblige parfois à quitter le domicile ce qui peut représenter quelques centaines de kilomètres. Ils ont des parcours de vie et des expériences professionnelles très variés. Le plus souvent ils manifestent une motivation intrinsèque, à la recherche d'une amélioration des pratiques professionnelles et d'une compréhension des activités fréquemment reproduites par mimétisme sans éclairage théorique. Parfois l'entrée en formation est exigée par l'établissement employeur. La prise en charge des études est très souvent assurée par la formation continue mais certaines personnes peuvent s'auto-financer. La plupart du temps, les étudiants déplorent une baisse des revenus financiers en rapport avec les frais inhérents à la formation et une impossibilité de prendre des gardes ou des astreintes. L'école est agréée pour 25 étudiants.

I.3.2 Le programme de formation actuel

L'arrêté du 22 octobre 2001 relatif à la formation conduisant au Diplôme d'État d'infirmier de bloc opératoire structure le programme de formation en quatre modules,

- ☞ module 1: hygiène hospitalière et prévention des infections nosocomiales. L'évaluation de ce module donne lieu à une épreuve écrite et anonyme qui évalue les connaissances acquises par l'étudiant ainsi que ses capacités d'analyse et de synthèse.
- ☞ Module 2: environnement technologique. Le mode d'évaluation est identique
- ☞ Module 3: Prise en charge de l'opéré au cours des différents actes chirurgicaux dans les différentes disciplines chirurgicales. L'évaluation du module porte sur la fonction d'infirmière de bloc opératoire dans la prise en charge de l'opéré au cours des différents actes chirurgicaux. Cette évaluation donne lieu à deux épreuves écrites et anonymes dont l'une au moins a une durée de trois heures.
- ☞ Module 4: Maîtrise de la fonction IBODE. L'évaluation de ce module donne lieu à une épreuve écrite et anonyme qui évalue les connaissances acquises par l'étudiant en législation, éthique, démarche qualité, pédagogie ainsi que ses capacités d'analyse et de synthèse des situations de soin.

Par ailleurs trois mises en situations professionnelles (MSP) sont réparties sur les dix huit mois de formation. Les épreuves du Diplôme d'Etat consistent en une quatrième MSP et la réalisation et la soutenance d'un travail d'intérêt professionnel (TIP), ayant pour but d'évaluer l'aptitude du candidat à conduire une réflexion professionnelle qui vaut pour la moitié des points.

L'enseignement théorique représente 870 heures et l'enseignement clinique 1365 heures. 30 heures de suivi pédagogique et 30 heures de formation autogérée s'ajoutent aux enseignements.

Si le programme officiel ne laisse que peu de place à l'initiative des écoles, le projet pédagogique au contraire permet d'exploiter les initiatives et les ressources locales pour les mettre au bénéfice de l'étudiant.

I.3.3 Le projet pédagogique

Le projet pédagogique, présenté et remis à chaque étudiant dès l'arrivée en formation, prend appui sur quatre grandes valeurs et cinq principes fondamentaux qui vont structurer la formation. Dans les valeurs nous retrouvons le RESPECT des règles et recommandations professionnelles mais aussi le respect de l'Homme dans sa singularité, le respect de l'altérité et de la diversité des opinions. Comme le disait Arthur Schopenhauer, philosophe allemand du 19^{ième} siècle, « *quand on veut vivre parmi les hommes, il faut laisser chacun exister et l'accepter avec l'individualité qui lui a été départie* ». La deuxième valeur, essentielle pour un soignant est L'ÉCOUTE pour faciliter la compréhension des hommes et des choses. Elle suppose disponibilité, attention positive, sens de l'observation et de la mesure. Un proverbe chinois prétendait que reculer d'un pas permettait que tout s'éclaire spontanément. L'écoute active de l'autre peut permettre la mise à distance de ses propres représentations et convictions pour mieux comprendre l'autre et par extension soi même. La troisième valeur est L'HUMILITÉ car on ne s'éloigne jamais si loin que quand on croit tout savoir. Enfin L'IMPLICATION, indispensable pour apprendre durablement et s'engager dans une véritable démarche de professionnalisation est la quatrième valeur qui fait dire à Benjamin Franklin, Diplomate américain du 19^{ième}, « *tu me dis, j'oublie, tu m'enseignes, je me souviens, tu m'impliques, j'apprends* ».

Outre ces valeurs qui représentent la philosophie de l'école, cinq principes guident les actions pédagogiques. La RÉFLEXIVITÉ qui permet d'analyser et de comprendre les

situations de soins. L'AUTONOMIE sans laquelle le professionnel n'est pas en mesure de faire des choix et de prendre des initiatives. L'AFFIRMATION DE SOI, qui aide à se positionner dans un univers parfois conflictuel et à instaurer des relations de confiance. L'ADAPTABILITÉ qui permet de faire face à la variété des situations de travail et qui concernent les personnes, les contextes, les organisations ou les disciplines chirurgicales.

Les moyens pédagogiques qui cherchent à faire vivre ces valeurs et ces principes s'articulent autour des cours théoriques, des stages, des travaux de groupe, des séances d'analyse de pratique, de temps de suivi pédagogique individuel et collectif.

Les cours théoriques réalisés par les professionnels IBODE, chirurgiens, pharmaciens et autres experts sont rarement magistraux mais plutôt interactifs. Ceci est facilité par le groupe restreint.

Les stages choisis par les étudiants à partir de leur projet personnel de formation, sont encadrés par les professionnels de terrain en partenariat avec l'école.

Les travaux de groupe ayant pour objectif l'interactivité dans la recherche documentaire sont répartis sur les dix mois de formation et aboutissent à une présentation orale devant les formateurs et les experts sur le sujet traité.

Les séances d'analyse de pratiques en co-animation ont pour but d'initier l'étudiant à l'approche raisonnée des situations de soin. Elles sont programmées autour de thèmes préalablement établis comme par exemple la qualité, la gestion des risques, le prendre soin, l'éthique.

Le suivi pédagogique peut se faire individuellement pour mesurer les progressions ou les difficultés personnelles, ou collectivement pour réaliser des bilans de formation et éventuellement réorienter des objectifs pédagogiques en fonction des besoins. Il existe aussi un suivi individuel et collectif pour la réalisation du TIP et un suivi individuel sur les terrains de stage.

Synthèse de la profession IBODE

Cette présentation de la profession IBODE montre qu'elle est récente mais en constante progression au regard des évolutions techniques et des exigences qualité. Nous constatons combien elle est riche et passionnante mais aussi complexe et responsabilisante ce qui nécessite une formation complète en sciences médicales, paramédicales et humaines. Paradoxalement, l'investissement en formation qu'elle nécessite n'est pas toujours en adéquation avec la reconnaissance des compétences, attendue sur le terrain. Le delta coût /

bénéfice est rarement valorisé sauf en ce qui concerne l'enrichissement personnel. Cependant, les candidats à la formation sont pour la plupart très motivés et investis dans leurs études ce qui facilite le dialogue pédagogique. Pourtant, même si le projet pédagogique prévoit de la souplesse dans l'organisation et apporte un cadre structurant pour le groupe de co-formés, les difficultés ne sont pas rares. Voyons plus en détail ce que j'ai pu constater durant mes dix années d'exercice en tant que formateur et lors de mes quatre formations par alternance.

II. EXPERIENCES PERSONNELLES

Dans ce chapitre je prendrai la liberté d'utiliser le pronom personnel « je », car il va s'agir d'un petit retour réflexif sur mon parcours de formateur et de formé en alternance. Même si les informations qui ressortent de cet exercice ne peuvent être que subjectives car basées sur mon seul regard, cette étape me semble nécessaire pour aborder la problématique de l'alternance. Ainsi, l'alternance fait partie de mon univers familial depuis presque trente ans puisque j'exerce des fonctions de formatrice depuis dix ans en école d'IBODE et que j'ai bénéficié de quatre formations en alternance, en 1980/83 pour la formation IDE, en 1991/92 pour la formation IBODE, en 2001/02 pour la formation cadre de santé et en 2008/09 pour la formation Master 2 SIFA. Alors que m'ont appris ces expériences ?

II.1. Constat en tant que formateur

J'ai découvert le métier de formateur au départ, sans formation, sur le terrain, en situation, au contact des étudiants et des problématiques que pose la formation adulte. Deux années plus tard, la formation cadre de santé m'a permis d'approfondir quelques points de pédagogie mais de manière non approfondie puisque le programme cadre de santé est commun aux cadres formateurs et aux cadres de soins. J'ai donc cherché à faire progresser ma pratique professionnelle en participant à des formations de formateurs pour réfléchir à la pertinence des méthodes pédagogiques. Examinons les points clés de mes observations.

II.1.1 Comportement général de l'apprenant

J'ai remarqué dès le début de mes nouvelles fonctions que les personnes en formation avaient tendance à reprendre naturellement le statut d'élève plus ou moins passif, en position de consommateur de savoirs, qui attend du formateur une simple transmission de

connaissances. Les professionnels adultes en coupure de l'activité professionnelle pure, semblent venir chercher des recettes applicables à toute situation de soin. Cette représentation de l'école poursuit l'image de ce que l'on a tous vécu plus jeunes, depuis les classes du primaire. C'est pourquoi les débuts en formation IBODE sont pour beaucoup, déroutants et décevants car l'institution affiche d'emblée le côté acteur et auteur de l'apprenant. Il s'agit de parler de sa pratique, d'échanger sur ses expériences professionnelles, de réfléchir sur le bien fondé de ses actions, de rechercher dans la littérature d'autres façons de faire, de commenter les recommandations d'experts et de produire des documents formalisés. J'ai constaté que la didactique centrée sur les expériences permettait peu à peu de débattre et de raisonner sur les pratiques. Mais les représentations professionnelles sont diverses, les aprioris nombreux et les convictions difficilement évolutives tout au moins dans les premiers temps de formation.

II.1.2 Sens de l'évaluation

D'autre part, l'attitude des étudiants face aux évaluations m'a au début un peu déstabilisée. Je remarquais qu'un quart de point avait de l'importance et qu'une certaine compétition s'engageait dans le groupe de formation. Je me suis alors interrogée sur le sens de l'évaluation et sur sa valeur formative et progressive. J'ai compris très vite que l'évaluation était toujours subjective, même en utilisant des grilles critériées et que l'esprit de compétition n'était pas forcément un mal pour se motiver. Mais j'ai surtout constaté qu'une évaluation, pour être formative, devait représenter une ressource fiable capable de faire évoluer l'étudiant à son rythme, en valorisant ses acquis et en l'aidant à combler ses lacunes. De plus, l'évaluation nécessite d'être pertinente au regard des objectifs fixés et cohérente vis à vis des différents partenaires de formation. Elle doit permettre de lire le plus objectivement possible une situation d'apprentissage, d'analyser clairement les résultats mesurés et de suivre la progression de l'étudiant de manière à l'amener vers un plus haut niveau de compétences. Ma confrontation aux situations d'évaluation en tant que formatrice, m'a alors fait prendre conscience de quelques difficultés récurrentes :

- La difficulté pour élaborer des grilles d'évaluation claires, avec des critères précis et des indicateurs pertinents sans surcharger le contenu afin de ne pas noyer l'essentiel.
- La difficulté d'assurer un nécessaire détachement affectif vis à vis de l'évalué en mettant à distance les a priori et en faisant confiance à ses ressources.
- La difficulté de comprendre et de se faire comprendre, la communication efficace étant pourtant un enjeu majeur dans un contexte d'évaluation

- La difficulté d'adopter une attitude non directive mais suffisamment rassurante et sécurisante sans tomber dans le maternage, pour établir un climat de confiance et encourager l'expression de l'évalué.
- La difficulté à tenir compte de la singularité de la personne pour adapter le discours.

Devant ces difficultés récurrentes, l'école a mis en place un mode d'évaluation formative, l'autoévaluation accompagnée. Elle est utilisée principalement en mise en situation professionnelle. Dans un premier temps, il s'agit pour l'apprenant de porter un regard critique sur sa propre production et dans un deuxième temps de bénéficier du regard du formateur qui pointe les points forts et les points à améliorer. Cette forme d'évaluation cherche à promouvoir la distanciation, le questionnement et la mise en lumière des ressources et des manques, dans l'interaction de la pratique, de la théorie et de soi. Mais très souvent, les évaluations réalisées par les professionnels de terrain restent majoritairement affectives et peu formatives. En effet, le temps dont disposent les professionnels pour accompagner les étudiants dans leur démarche réflexive est réduit et les liens terrains/école sont limités, sans réel projet formatif commun.

II.1.3 Production d'écrits

Je remarque que les travaux réalisés par les étudiants, alors qu'ils demandent du temps et de l'investissement personnel, sont formateurs et valorisants seulement lorsqu'ils prennent sens. Les travaux personnels réalisés en stage comme les fiches techniques d'intervention, les comptes rendus sur l'utilisation des dispositifs médicaux ou les particularités organisationnels sont profitables en termes d'apprentissage et de transmission de savoirs. Par contre, le travail d'intérêt professionnel qui consiste en une analyse de situation de travail qui pose problème et qui compte pour 50% des points dans le Diplôme d'État est paradoxalement peu investi par les personnes en formation. Très souvent elles ne comprennent l'intérêt d'un tel investissement qu'une fois le travail terminé voire une fois revenues sur le terrain. En effet, pour la plupart des étudiants l'initiation à la recherche reste trop théorique et en décalage avec la demande du terrain qui se centre sur l'agir. Lire, se documenter, écrire ne sont pas des activités courantes pour l'infirmière qui a appris à faire confiance à son bon sens, sa perspicacité, son intelligence pratique, son intuition et son adaptation naturelle. Les savoirs ne sont donc pas absents mais tellement incorporés qu'ils ont du mal à émerger pour être formalisés. Cependant, pour chaque formation, j'ai noté une nette évolution dans l'affirmation des postures professionnelles. Les actions sont argumentées, la question du pourquoi est parfaitement intégrée.

II.1.4 Groupe de formation

La cohésion de groupe qui crée des relations de confiance paraît aider la personne en formation à passer des étapes parfois difficiles. Elle permet aussi d'échanger et d'enrichir le propos à condition que règnent bienveillance et respect de l'altérité. Inversement, le manque de cohésion de groupe peut provoquer des relations tendues, source de repli, qui n'incite pas les personnes à faire part de leur expérience ou de leur réflexion. L'ambiance n'est alors pas propice pour apprendre, la formation reste mal vécue avec un goût de frustration.

II.1.5 Formation théorique

Je note que les cours qui sollicitent dès le départ, les représentations, les expériences vécues, les échanges de points de vue sur les thèmes abordés créent de l'intérêt. Les étudiants se sentent concernés et se retranchent moins derrière une attitude passive d'écoute stérile. D'autre part, les cours sur la communication, l'affirmation de soi et les relations de pouvoir réalisés par un psychosociologue interroge la posture autant professionnelle que personnelle et semblent marquer une étape dans l'engagement des apprenants vers une démarche de réflexion et de professionnalisation.

II.1.6 Formation clinique

Les stages sont en général bien vécus car ils sont les lieux du faire, du concret, de la pratique professionnelle. Le tutorat, l'accès à des documents de travail, les bilans de mi stage, les évaluations formatives sur les pratiques, quand ils existent, sont particulièrement appréciées car ils permettent à l'apprenant de progresser. Cependant, j'ai rencontré une difficulté importante pour faire dialoguer l'école et les terrains de stage. Les tuteurs de stage sont très peu nombreux sauf quand il y a un projet formalisé d'encadrement des stagiaires. Les équipes sont accaparées par les priorités du quotidien et laissent souvent peu de place à la formalisation de l'encadrement même si certains professionnels s'investissent beaucoup au près des étudiants. Quelques trop rares services, très sensibilisés au tutorat, élaborent des outils pédagogiques pertinents, à la hauteur de leurs ressources locales.

II.1.7 Alternance

L'alternance est plus juxtapositive qu'intégrative. La logique dominante du terrain de stage est la production par mimétisme tandis que celle de l'institution est centrée sur les enseignements même si elle cherche à développer le sens du faire en articulant théorie et

pratique. Les expériences personnelles et professionnelles ne sont pas suffisamment exploitées.

→ Questions que suscite le constat en tant que formateur

Quelle est le rôle de l'apprenant en situation de formation professionnelle par alternance ?

De quelle place, de quelle posture, de quel espace doit il bénéficier?

Comment l'apprenant se sert de ses acquis d'expérience professionnels et personnels pour optimiser son parcours d'apprentissage?

Comment faire du groupe une ressource ?

Quel est le rôle de l'école, organisatrice des apprentissages pour rendre efficace l'alternance ?

Comment l'apprenant fait il les liens entre savoirs théoriques, savoirs pratiques, savoirs personnels pour construire de la compétence?

En quoi le terrain de stage peut il être reconnu comme qualifiant ? Quelle coordination entre ces deux espaces de formation ?

Les questions ne manquent pas. Elles touchent beaucoup au sens et à la cohérence des apprentissages et me renvoient à mon propre vécu en tant « qu'apprenant en alternance ». C'est ce que je vais développer dans le paragraphe suivant.

II.2. Constat en tant que formé

II.2.1 Posture de formé

J'ai constaté que l'alternance en formation professionnelle oblige à naviguer entre différentes postures : élève, co-formé, stagiaire, professionnel, Personne adulte dans son cadre socio-culturel. Le passage d'une posture à une autre est parfois difficile à vivre car les logiques et les enjeux sont différents. Ceci crée de l'instabilité qui devient parfois source de profond malaise. La remise en cause de ses compétences et de sa personnalité sont perturbantes. Il est souvent nécessaire de chercher de l'aide, chez les formateurs, les experts, les personnes ressources de son entourage ou dans le groupe de coformés, pour y voir plus clair, prendre du recul et retrouver plus d'objectivité dans son jugement. Cependant cette instabilité dynamise l'esprit pour essayer de retrouver une certaine sérénité cognitive. Il y a dans ces moments là, nécessité de développer une posture réflexive pour articuler les savoirs, faire des choix à partir d'un projet personnel et pour

gérer les différents espaces de formation. Il est bien là question de gestion et pas de maîtrise, car la formation en alternance est pour moi une situation complexe qui laisse un air de non finitude. La réflexion n'est jamais aboutie, le questionnement est toujours présent et les solutions sans cesse renouvelables. J'ai parfois eu l'impression que plus j'avancais dans la formation et plus je reculais dans les savoirs. C'est pourquoi cette posture réflexive me paraît indispensable car elle permet de replacer les choses au bon endroit. Mais elle n'est pas toujours parfaitement acquise. Elle est souvent en maturation quand elle n'est pas en construction. Le formateur, s'il a lui-même développé sa capacité réflexive, est souvent un excellent intermédiaire pour optimiser cette posture chez l'apprenant.

II.2.2 Production d'écrits

La formalisation des savoirs est pour moi un temps indispensable dans le processus d'apprentissage. L'écriture permet de clarifier, d'aller en profondeur, de ne pas se limiter au superficiel car on croit trop souvent que l'on sait sans savoir que le savoir nécessite un temps d'arrêt sur image et que la simple et seule vision des choses est souvent erronée car non réfléchie. L'écriture est une porte ouverte à la réflexion approfondie mais elle est contraignante et difficile pour des praticiens plus habitués à mobiliser le savoir qu'à le décortiquer sur du papier blanc. En tant que praticienne issue de formations professionnelles, l'écriture reste un exercice difficile autant que source de développement personnel. Ainsi, les exercices de synthèse intégrative pour chaque unité d'enseignement me semblent nécessaires autant que la synthèse sommative des savoirs à travers la réalisation du mémoire. Mais, pour le praticien, cette production écrite doit avoir un sens pratique, une finalité concrète. La finalité de ce travail se trouve sur le terrain et ne peut servir uniquement à nourrir l'esprit de l'apprenti chercheur.

II.2.3 Façon d'apprendre

Pour chacune de mes formations en alternance, je m'aperçois aujourd'hui que je me suis autorisée trop rarement à faire référence à mes expériences de vie ou à m'appuyer sur mes ressources personnelles dont d'ailleurs je n'étais pas forcément consciente. La logique dominante d'apprentissage transmissif et behavioriste ressurgirait-elle dès lors que l'on retourne en formation ? Ou le contexte didactique reprendrait-il le dessus malgré une volonté affichée de développer une pédagogie autonomisante ? Je pense aujourd'hui que l'ignorance de soi est contre productif et que l'apprenant doit utiliser et valoriser ses atouts

sans modération. Cette démarche aide à assimiler et à transposer plus facilement les savoirs car ils prennent une dimension concrète et pragmatique.

D'autre part, j'ai compris que ma façon d'apprendre, complètement imprégnée par une mémorisation visuelle, passait par plusieurs étapes successives qui finissaient par s'emboîter naturellement. Il y a d'abord l'état stable des connaissances initiales qui ont fait l'objet d'un « tricotage » primaires minutieux. Mais la confrontation de ce maillage articulé avec de nouveaux modèles va provoquer un « détricotage » souvent résistant, parfois douloureux et toujours déstabilisant devant la dissociation, la désincorporation des connaissances, fracturant le tout. Vient ensuite l'étape de « retrecotage » enrichie de savoirs nouveaux, assimilés et stabilisés par l'expérimentation et pourtant fragiles de part la turbulence de la remédiation permanente. Le cycle se reproduit à chaque temps de formation, faisant alterner tempête noire et lumière éclatante.

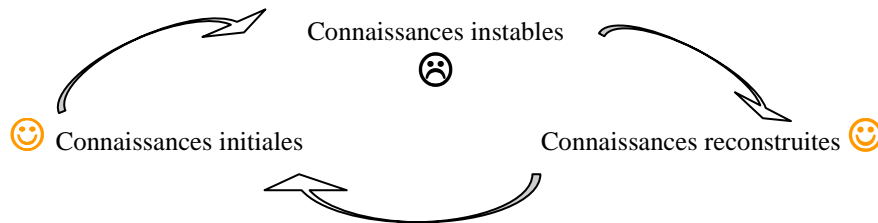


Figure 1 : Modélisation personnelle d'un temps de formation

Cette période de connaissances instables fait l'objet, pour ma part, de dix étapes successives personnellement vécues. En voici la schématisation.

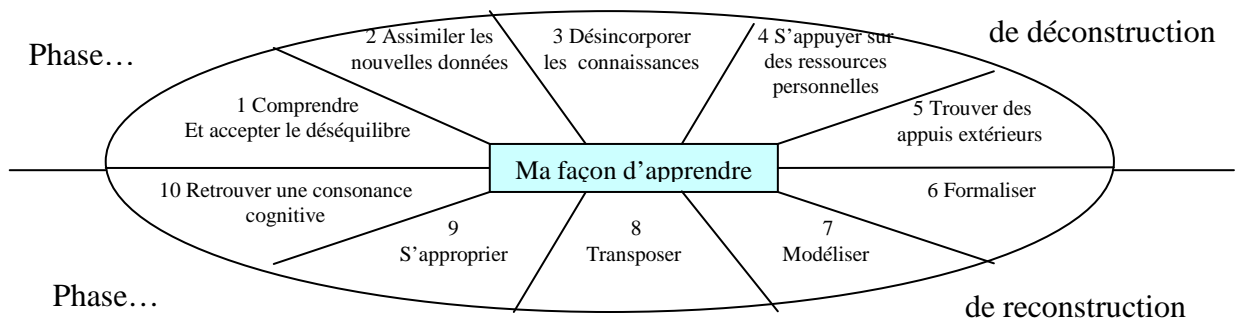


Figure 2 : Modélisation personnelle de ma façon d'apprendre

Ainsi, apprendre signifie pour moi, faire le point sur ce que j'ai appris auparavant, en comprendre la signification, accepter son insuffisance et se remettre en question. Il s'agit

alors d'analyser les nouvelles données qui se heurtent et parfois ricochent sur les certitudes. Mais casser ses représentations demande de faire appel à des ressources personnelles en termes de volonté et de confiance en soi qui ne sont pas toujours suffisantes. L'aide extérieure devient alors précieuse pour permettre de dépasser ses doutes et clarifier son cap. Cette première grande étape d'acceptation du déséquilibre permet de reconstruire progressivement ses schèmes intérieurs en mettant en forme, modélisant, transposant les nouveaux savoirs dans la situation réelle, pour se les approprier. La tempête se calme enfin pour laisser place au soleil qui éclaire une nouvelle route.

Synthèse

Ainsi, le retour réflexif sur mon parcours personnel en tant que formateur et formé a permis de clarifier certaines difficultés inhérentes à la formation professionnelle adulte en alternance. L'acceptation d'une posture d'apprenant avec la nécessaire remise en cause des savoirs acquis et l'inévitable instabilité qui en découle représente une difficulté. La volonté de faire évoluer la posture du formateur avec cette interrogation subtile sur les méthodes pédagogiques en est une autre. Mais peut-on aujourd'hui rester ancré dans nos anciens modèles alors que le monde du travail est bouleversé par l'injonction à apprendre pour rester performant. Voyons en quoi le contexte socio-économique a modifié les lois de la formation.

III. FORMATION PROFESSIONNELLE

Nous avons vu que le contexte des formations IDE puis IBODE s'est beaucoup modifié principalement depuis un siècle. Nous avons constaté que cette évolution nécessite une réflexion permanente sur les postures d'apprenant et de formateur. Voyons à présent en quoi le contexte socio-économique actuel a bouleversé la formation professionnelle. Nous présenterons dans un premier temps la loi du 13 juillet 1971 « *portant organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente* » et dont les principes fondateurs s'exercent encore aujourd'hui. Puis nous préciserons dans un deuxième temps l'évolution dont a bénéficié cette loi dans les années 2000.

III.1. 1971 : Un pas décisif vers le développement des compétences

La formation professionnelle continue en France répond à un dispositif juridique complexe reposant notamment sur un système de financement par les entreprises, géré par des organismes paritaires agréés (OPCA). Le droit à la formation, avec le temps de travail, sont les deux branches du droit du travail qui ont été les plus modifiées depuis 30 ans. Pendant cette période, le droit de la formation professionnelle continue s'est développé en combinant plusieurs objectifs : l'insertion professionnelle des jeunes, la promotion sociale et le perfectionnement professionnel des salariés, la formation des demandeurs d'emploi et le développement de la compétitivité des entreprises.

Ainsi, la loi du 16 juillet 1971, rentrée en vigueur le 1er janvier 1972 et appelée loi Delors, traduit la mise en forme de l'ANI (accord national interministériel) de 1970. Elle affirme une obligation de dépense de formation à la charge des entreprises de plus de dix salariés, au taux de 0,80% de la masse salariale brute dans un 1^{er} temps pour atteindre en 1976 2%. Voyons quelles sont les grandes lignes de cette loi.

III.1.1 Les titres de la loi

↳ Le titre I porte sur les institutions de la formation professionnelle. Un comité interministériel de la formation professionnelle et de la promotion sociale est créé. Il détermine les actions prioritaires en termes de formation professionnelle et promotion sociale et statue sur le concours financier et technique de l'État. D'autre part un conseil national sur ce même thème réunit pouvoirs publics, organismes professionnels et syndical.

↳ Le titre II porte sur les conventions bilatérales ou multilatérales prévues pour déterminer :

- La nature, l'objet et la durée de la formation
- Les moyens pédagogiques
- Les conditions de prise en charge des frais
- Les congés d'aménagement ou les réductions d'horaire pour suivre la formation
- Le contrôle des connaissances

↳ Le titre III statue sur le congé de formation. Ainsi tout au long de leur vie, les travailleurs salariés ont droit sur demande adressée à l'employeur et à certaines conditions d'absence à un congé formation indépendamment du congé payé annuel.

✚ Le titre IV porte sur l'aide de l'État. En effet dans le cadre du fonds de la formation professionnelle et de la promotion sociale, l'État participe au financement de la formation quand celle-ci concerne les orientations prioritaires, pour des stages de conversion, d'adaptation ou de promotion professionnelle, d'entretien ou de perfectionnement des connaissances et de préformation.

✚ Le titre IV statue sur la participation des employeurs au financement de la formation professionnelle continue. Ainsi tout employeur comptant au minimum 10 salariés, sauf exceptions, doit concourir au développement de la formation continue à hauteur de 2% de la masse salariale dans un délais de cinq ans à partir de la promulgation de la loi.

III.1.2 Commentaires sur la loi

Jacques Le Goff⁸, Professeur de Droit Public, dans le premier volume de son ouvrage du « *Droit du travail et société*⁹ », consacre tout un chapitre à la formation professionnelle sous le titre « *La sécurité professionnelle : la formation permanente* ». Il y rappelle que, dans l'histoire de la formation professionnelle, la « grande loi » du 16 juillet 1971 constitue un « tournant », et qu'elle trouve son origine dans une note sur la politique sociale" de juin 1969, écrite par Jacques Delors¹⁰ et adressée à Jacques Chaban-Delmas¹¹. Cette note préconisait,

« *La mise en place progressive d'un système d'éducation permanente pour les adultes en liaison avec le développement de la formation professionnelle* ».

En effet, la modernisation des structures économiques, les évolutions techniques, l'ouverture à la compétition internationale, la poussée d'une jeunesse nombreuse avide de connaissances et d'activités ayant un sens, obligent désormais une formation permanente. Nous sommes dans une période de croissance, économiquement forte, (de 1960 à 1990), plus tard appelée les « *trente glorieuses* ». Voici donc le terreau de la loi du 16 juillet 1971 qui contient déjà dans son titre l'idée d'éducation permanente et qui n'a cessé depuis lors de se préciser. Jacques Le Goff écrit que,

⁸ Jacques Le Goff est Professeur de droit public à la Faculté de droit de Brest. (Université de Bretagne occidentale). Il enseigne le Droit du travail, les Libertés publiques, les Politiques sociales et la Philosophie du droit.

⁹ Volume I, chapitre IV, page 743 à 783

¹⁰ Jacques Delors, homme politique français, initialement employé à la Banque de France est syndicaliste à la CFTC. Il fut ministre de l'Économie, des Finances et du Budget de 1981 à 1984 et président de la Commission européenne de 1985 à 1995. Il est le père de Martine Aubry.

¹¹ Jacques Chaban-Delmas, (1915 - 2000), résistant et homme politique français, député-maire de Bordeaux de 1947 à 1995, a été président de l'Assemblée nationale à trois reprises et Premier ministre de 1969 à 1972.

« La nouveauté de ce texte tient au souci de dépasser le stade du "bricolage" antérieur pour ériger la formation permanente en axe majeur d'une stratégie politique de changement social et sociétal visant l'émergence de la "nouvelle société".

De plus dans une société qui se veut sociale, la loi de 1971 peut être l'occasion de redonner une seconde chance aux oubliés de l'échec scolaire dans une forme de justice sociale, mais qui se veut aussi compétitive au regard des enjeux de la mondialisation. C'est dans ce contexte de compétitivité mondiale et bien que la loi de 1971 n'ait pas rempli tous ces objectifs fixés notamment vis-à-vis des salariés les moins qualifiés, qu'intervient en 2000 le traité de Lisbonne.

III.2. 2000-2009 : une petite décennie marquée par le marché de la compétence

III.2.1 2000 : traité de Lisbonne

La stratégie de Lisbonne, ou agenda de Lisbonne, ou processus de Lisbonne, désigne l'axe majeur de politique économique et de développement de l'Union Européenne entre 2000 et 2010, décidé au Conseil européen de Lisbonne de mars 2000 par les quinze États membres de l'Union européenne d'alors. L'objectif de cette stratégie fixé par le Conseil européen de Lisbonne est de faire de l'Union européenne « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde d'ici à 2010, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale¹² ». Cette stratégie repose sur trois piliers:

- Un pilier économique qui doit préparer la transition vers une économie compétitive, dynamique et fondée sur la connaissance. L'accent est mis sur la nécessité de s'adapter continuellement aux évolutions de la société de l'information et sur les efforts à consentir en matière de recherche et de développement ;

¹² Relever le défi - La stratégie de Lisbonne pour la croissance et l'emploi', dit Rapport Kok, novembre 2004, pages 6 à 8, 12, 51

- Un pilier social qui doit permettre de moderniser le modèle social européen grâce à l'investissement dans les ressources humaines et à la lutte contre l'exclusion sociale. Les États membres sont appelés à investir dans l'éducation et la formation, et à mener une politique active pour l'emploi afin de faciliter le passage à l'économie de la connaissance ;
- Un pilier environnemental qui a été ajouté lors du Conseil européen de Göteborg en juin 2001 et qui attire l'attention sur le fait que la croissance économique doit être dissociée de l'utilisation des ressources naturelles.

Les deux premiers piliers de ce traité semblent calqués sur les grandes idées de J. Delors, formalisées dans la loi du 16 juillet 1971, mais se haussent cette fois ci au niveau Européen. Il ne s'agit plus seulement de rendre la nation compétitive, les visées sont maintenant Européennes. Ainsi pour faire de l'Union européenne l'économie la plus compétitive au monde, la France promulgue, la loi du 17 janvier 2002 de modernisation sociale, la loi du 4 mai 2004 relative à « la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social » et cumule les accords nationaux interprofessionnels (ANI 2003 2008 2009) qui précisent la loi de 1971. Il s'agit de faciliter l'accès à la formation. En effet un rapport Européen d'avril 2004, à mi chemin de l'échéance de 2010, dresse un tableau mitigé sur l'avancée des objectifs fixés par le traité de Lisbonne. L'Europe prend du retard sur le reste du monde. Les lois de 2002, de 2004 et les accords nationaux viennent relancer la machine de formation professionnelle. Il faut veiller à ce que la connaissance et l'innovation deviennent le moteur de la croissance européenne.

III.2.2 2002 : loi de modernisation sociale

Cette loi du 17 janvier 2002 statue sur deux titres : « SANTÉ, SOLIDARITÉ, SÉCURITÉ SOCIALE » et celle qui nous concerne plus spécifiquement dans notre étude « TRAVAIL, EMPLOI ET FORMATION PROFESSIONNELLE ». Dans ce 2^{ème} titre, la section 1 porte sur la validation des acquis de l'expérience qui permet la reconnaissance officielle de l'expérience pour l'accès à tous les diplômes et titres à finalité professionnelle.

Ainsi, la loi introduit la reconnaissance d'une 4^{ème} voie pour l'obtention d'un diplôme ou titre. Désormais on peut acquérir un diplôme par l'expérience, l'enseignement initial, l'apprentissage, la formation continue. Dans ce contexte, plusieurs articles apportent des modifications au Code du travail ainsi qu'au Code de l'éducation.

- L'article 40 pose le principe selon lequel tout actif jouit d'un droit à la reconnaissance de son expérience professionnelle par la validation de ses acquis.
- L'article 41 détermine les modalités d'application de ce principe aux diplômes et titres à finalité professionnelle et crée un répertoire national des certifications professionnelles destiné à fournir une information fiable et actualisée sur les diplômes et titres à finalité professionnelle.
- L'article 42 précise le régime applicable aux diplômes et titres de l'enseignement supérieur.

De plus, la loi de modernisation sociale et les décrets d'application assouplissent les conditions de validation des acquis et étendent ses effets :

- la VAE a vocation à s'appliquer à l'ensemble des diplômes et titres à finalité professionnelle et des certificats de qualification
- le jury, composé d'enseignants et de professionnels, examine le dossier de demande de validation constitué par le candidat, qui doit également passer un entretien
- le jury de validation peut accorder tout en partie du diplôme ou titre
- les compétences professionnelles acquises au travers d'activités bénévoles sont prises en compte
- la durée minimale de l'expérience exigée est abaissée de 5 ans à 3 ans.

Les instituts de formation doivent donc se préparer dès maintenant à ces nouveaux publics.

III.2.3 2004 : loi relative à « la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social »

Cette loi s'oriente principalement vers sept grands axes :

1. La création du Droit individuel de formation (DIF) qui permet, à l'initiative des salariés et après accord de l'employeur, de bénéficier de 20 heures de formation par an, cumulables sur 6 ans
2. Le congé de formation est renforcé
3. Les contrats de professionnalisation remplaceront dès le 1er octobre 2004, les contrats d'orientation, d'adaptation et de qualification. Ils seront conclus pour 6 à 12 mois (24 mois pour certaines personnes). De plus, les périodes de professionnalisation au profit des salariés faiblement qualifiés consisteront en une formation en alternance, en vue de l'obtention d'un diplôme ou d'un titre.

4. La négociation sur la formation
5. Les dispositions financières avec notamment une augmentation du taux de la contribution obligatoire des employeurs au financement de la formation professionnelle
6. La mise en œuvre concertée de la formation professionnelle avec le plan de formation de l'entreprise qui distingue désormais 3 actions : celles liées à l'évolution des emplois, au développement des compétences et à l'adaptation au poste de travail
7. Les contrats d'apprentissage peuvent maintenant être conclus avec les plus de 25 ans.

Ainsi, La loi du 4 mai 2004 a pour volonté de réformer fortement le secteur de la formation professionnelle tout en restant dans la continuité de la loi de 1971. Elle souhaite notamment apporter des réponses plus affirmées aux inégalités d'accès à la formation et à la reconnaissance professionnelle des formations continues. Elle a aussi pour vocation de rendre plus lisible ce secteur complexe qu'est la formation professionnelle.

III.2.4 2009 : accord national interprofessionnel (ANI)

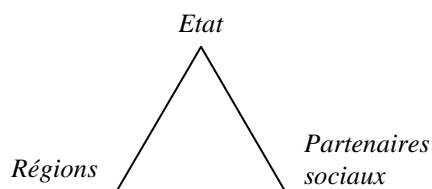
Cet accord du 11 janvier 2009 vient préciser la mise en œuvre des outils conçus à l'occasion des précédents ANI :

- L'entretien professionnel : Il a lieu avec le manager direct ou DRH, il est obligatoire, tous les 2 ans ou plus, centré sur le projet professionnel et les besoins de l'entreprise. Le manager prendra en compte les conclusions du bilan d'étape professionnel, du bilan de compétences, du diagnostic réalisé dans le cadre de la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences (GPEC).
- L'entretien annuel : Il a lieu avec le supérieur direct et a pour but de faire un bilan, fixer des objectifs et d'orienter le professionnel vers un développement de ses compétences.
- Le bilan d'étape professionnel : Tous les cinq ans, tout salarié peut en faire la demande au près de son employeur en dehors de son supérieur hiérarchique direct. Il a pour but de définir le projet professionnel du salarié dans une visée de professionnalisation et de sécurisation de son parcours professionnel.
- Le passeport formation : Il est reconnu comme un outil participant à la sécurisation des parcours. Il contient les titres, diplômes, certifications, expériences professionnelles, emplois effectués avec activités et compétences exercées et aptitudes développées . Il

peut y être ajoutés les décisions prises lors des entretiens professionnels ou bilans de compétences.

- L'entretien de seconde partie de carrière : Toujours dans le cadre de la sécurisation des parcours, tout salarié à partir de 45 ans doit bénéficier d'un entretien de seconde partie de carrière avec son supérieur hiérarchique de manière à faire le point sur ses compétences, ses besoins en formation et son évolution professionnelle.
- Le bilan de compétences : Il est aussi considéré comme un des outils de sécurisation des parcours. Il s'agit d'une démarche personnelle et volontaire visant à élaborer un projet professionnel réaliste avec l'aide d'un conseiller en bilan. Il ne peut excéder 24 heures et reste confidentiel.
- La VAE : La validation des acquis de l'expérience est un droit individuel qui permet d'obtenir la totalité ou une partie du Diplôme, titre ou certification professionnels. Elle reconnaît les acquis et accroît la lisibilité des certifications professionnelles qui doivent s'appuyer sur un référentiel d'activités et un référentiel de certification. L'ANI de 2009 cherche à faciliter l'accès à la VAE en simplifiant les modalités d'accès et les procédures.
- La VAP : La validation des acquis professionnels est également un droit individuel. Ce dispositif permet d'accéder à une formation sans en posséder le titre requis.
- Diagnostic réalisé dans le cadre des accords GPEC (gestion prévisionnelle des emplois et des compétences) du 14 novembre 2008 : Ce dispositif fournit un diagnostic professionnel individuel du salarié et participe à la construction du projet professionnel. Ainsi, le professionnel se voit investi et co-responsabilisé dans son parcours professionnel.

Outre ses outils, la gouvernance de la formation professionnelle est redistribuée. En effet avec la décentralisation, les régions en particulier, se trouvent investies de missions nouvelles et les partenaires sociaux sont également beaucoup plus participatifs dans la politique de formation. Ainsi, la répartition des pouvoirs se fait à partir de 3 grands acteurs : l'État, les partenaires sociaux, la région. La région donne les grandes directions à prendre que les



organismes de formations intègrent dans leurs ingénieries car « l'offre de service ne doit pas se dédouaner des grands axes politiques »¹³

Synthèse

Cette transformation du paysage de la formation dans les années 2000, soulève 3 grandes préoccupations nationales : la compétitivité des entreprises dans un contexte de mondialisation, la promotion sociale avec une visée de qualification, de diminution du chômage et d'accès au travail pour tous, l'accès à la professionnalisation avec un objectif d'employabilité et de sécurisation des parcours en offrant des formations de qualité visant l'efficacité et l'efficience.

Parallèlement à ce durcissement du contexte législatif dans un enchaînement de réformes de la formation professionnelle, apparaissent d'autres préoccupations. Par exemple, la mise en place progressive du système LMD¹⁴ ayant pour but d'obtenir des équivalences européennes et ouvrir à l'Europe le marché de l'emploi, oblige à penser des partenariats entre universités et instituts de formations professionnels. La gestion de l'hétérogénéité des populations en formation, initiale, continue, VAE¹⁵, reconversion, cursus complet ou incomplet oblige à l'individualisation des parcours. La fragilisation des personnes en formation, victimes du contexte socio-économique difficile, en perte de confiance dans un monde devenu économiste plus qu'humaniste nécessite une écoute de la part des professionnels de l'orientation et de la formation.

Ces innovations à prendre en compte dans les organismes de formation, bousculent les fonctions du formateur qui n'est plus seulement un transmetteur de savoir mais devient plus un accompagnateur, un médiateur, un guide pour les personnes en formation. Il s'agit de donner plus d'importance au parcours de vie, à dispenser du temps, à valoriser les expériences, à rentrer dans une dynamique de groupe ce qui nécessite une véritable remise en cause du rôle, de la posture et de la dimension professionnalisante du formateur.

¹³Yves Raoul, Directeur de la formation professionnelle et de l'apprentissage pour l'emploi région Bretagne, colloque de Rennes 2009 sur l'archipel des ingénieries

¹⁴ LMD : licence master doctorat

¹⁵ VAE : validation des acquis de l'expérience

CONCLUSION DE LA PARTIE CONTEXTUELLE : DE L'EXPERIENCE DE TERRAIN A LA PROBLÉMATIQUE EMPIRIQUE ET A LA QUESTION DE DÉPART

Dans cette première partie, nous avons tenté de replacer le contexte de la formation IBODE dans le contexte général de la formation professionnelle qui suit encore actuellement les grandes mutations du monde socio-économique. En effet, nous ne pouvons plus concevoir la formation professionnelle aujourd'hui comme elle était conçue hier. En effet, nous l'avons compris nous sommes rentrés dans l'ère de l'apprenance car les métiers se transforment, les compétences évoluent et les exigences professionnelles font écho aux exigences de qualité inhérentes à toute entreprise, y compris dans le monde de la santé. Nous sommes donc en face d'une nouvelle philosophie de l'apprentissage basée sur la notion d'autonomie. Celle-ci se trouve effectivement de plus en plus sollicitée face aux situations de travail inédites qui obligent à prendre des initiatives pour résoudre des problèmes nouveaux. Pour ce faire le professionnel doit adapter et renouveler ses savoirs qui deviennent vite insuffisants. La formation continue est devenue indispensable et son marché grandissant.

D'autre part, l'alternance qui forme autant à la théorie qu'à la pratique est apparue comme étant la forme d'apprentissage la plus adéquate en matière de construction et de développement des compétences. Mais former aux compétences par l'alternance nécessite de la réflexion, de la préparation, de la coordination entre les différents partenaires, école, terrain, groupe de formation, au milieu desquels l'apprenant prend sa place. Cependant, les discours, les pratiques, les représentations, les modèles observés par l'apprenant sont parfois antagonistes voire contradictaires, souvent opposés et rarement présentés de manière complémentaire, dans les différents champs d'apprentissage, ce qui provoque de l'instabilité. L'expérience professionnelle et l'expérience de vie ne sont que trop rarement prises en compte alors qu'elles donnent le sens des apprentissages et contribuent à activer la motivation de l'apprenant. Ainsi, l'alternance entre temps de production et temps de formation, temps professionnel et temps d'apprentissage, temps pratique et temps théorique, temps personnel et temps collectif, sont rarement ressentis comme faisant partie d'une unité mais plutôt perçus comme une discontinuité en perte de lien. Pourtant, l'alternance ne peut fonctionner que si l'alternant trouve du sens à ce qu'il fait et ce qu'il

apprend en faisant des ponts entre parcours personnel et parcours d'apprentissage. D'ailleurs, la compétence, tant recherchée par les entreprises, ne s'articule t-elle pas autour d'un combinatoire de savoirs théoriques, pratiques, relationnels et expérientiels.

Ainsi, en admettant que l'apprenant est au cœur de la problématique de l'alternance, nous conviendrons que la diversité des logiques rencontrées le déstabilise. En effet, la logique personnelle correspondrait aux valeurs, aux représentations, à la famille, à la culture à la religion qui caractérisent une personnalité et font qu'un être est unique. Parcours de vie et parcours professionnel se féconderaient pour produire des « savoirs personnels » tant et si bien que l'apprenant deviendrait une « PERSONNE APPRENANTE » centrée sur des préoccupations affectives ou émotionnelles. La logique institutionnelle ou organisationnelle représenterait la direction à suivre vers des objectifs d'apprentissage clairs et partagés, vers une norme expliquée dans un système ouvert, vers la formalisation des savoirs. L'école servirait à la mise en forme du formé. Le formateur serait un accompagnateur, un faiseur de liens, un passeur de sens. L'apprenant deviendrait alors un « FORME APPRENANT » centré sur des préoccupations cognitives. La logique professionnelle se rencontrerait sur le terrain d'action auquel se confronte l'étudiant pendant les stages. Elle serait la gardienne des savoirs pratiques, des savoirs en usage auxquels échappent parfois les écoles. Elle viserait une logique de production, d'efficacité voire d'efficience et de performance. L'apprenant deviendrait alors un « STAGIAIRE APPRENANT » centré sur des préoccupations professionnelles concrètes. Enfin, la logique sociale représentée par le groupe d'appartenance, où les co-formés seraient capables d'enrichissement mutuel dans un milieu en tension ayant pour corollaire la progression par l'échange des savoirs. L'apprenant deviendrait alors un « CO-FORME APPRENANT » centré sur des préoccupations identitaires.

Ainsi l'apprenant, passerait en permanence d'une posture de Personne unique à celle de Formé réflexif pour aller vers celle de Stagiaire en activité et de Co-formé en relation identitaire. L'intégration de cette quadruple casquette ne semble pas aisée et les repères parfois longs à trouver. L'alternance qui impose à l'apprenant des changements de rythmes et de postures en permanence ne semble pas toujours synonyme d'harmonie quand ils ne sont pas identifiés, positionnés, acceptés, dominés et surtout emboîtés. En effet la simple juxtaposition de ces logiques se heurterait à l'absence de sens et ne pourrait suffire à la construction des compétences.

Alors, **dans quelle mesure la formation en alternance permet-elle de développer les compétences de l'apprenant** ? Serait-ce du ressort de l'institution qui s'engage sur un projet pédagogique, des terrains de stage qui pensent le projet d'encadrement, des formateurs et de leur pédagogie, des maîtres de stage et de leur savoir faire ou encore de l'apprenant lui même qui s'inscrit dans un projet personnel d'évolution professionnelle ? Quelle est la place, quel est le rôle de chacun ? Y-a-t-il une coordination possible des différentes logiques ? Comment rendre l'alternance efficace ? Pour tenter de répondre à ces questions, nous explorerons d'abord le cadre conceptuel pour éclairer les notions d'alternance, de formation, d'apprentissage, de compétence et d'ingénierie pour nous permettre de proposer quelques hypothèses de recherche. Puis nous irons confronter notre regard conceptuel au regard des apprenants en formation IBODE de manière à vérifier nos hypothèses avant de proposer quelques préconisations en matière d'ingénierie pédagogique.

PARTIE CONCEPTUELLE : APPRENDRE AUTREMENT POUR SE PROFESSIONNALISER

Mes expériences de formée en alternance et de professionnelle de la formation en école d'IBODE, remises dans un contexte de formation professionnelle en grande mouvance, m'ont conduit à dégager une problématique de l'alternance. En effet, l'alternance, cette alternative au tout école, met l'apprenant au cœur d'une triple logique personnelle, institutionnelle et professionnelle et quadruple posture, Personne adulte, élève, stagiaire et co-formé. Ainsi, la formation en alternance, parcourue par cette triple logique, doublée par cette quadruple posture, apparaît comme un espace trouble, agité, perturbant, déstabilisant autant que riche, constructif formatif et structurant. De plus, nous avons expliqué que les élèves IBO constituaient un public de professionnels infirmiers, dotés d'une expérience professionnelle déjà constituée, riche et variée, avec des parcours hétérogènes sur les plans cognitif, socioculturel et personnel. Alors comment exploiter cette diversité tant personnelle que professionnelle pour qu'elle soit productrice de savoirs ?

Dans quelle mesure la formation en alternance permet-elle de développer les compétences de l'apprenant ? Le cas particulier des IBODE

Afin d'apporter des hypothèses pertinentes à cette question, il nous semble indispensable d'explorer les concepts clés concernés par la problématique. Ainsi nous étudierons d'abord le concept **d'alternance** pour lequel nous allons remonter dans le temps et dégager les principaux modèles à intégrer pour comprendre comment des temps de formation discontinus peuvent former une continuité d'apprentissage. Puis nous aborderons le concept de **formation** adaptée à des Personnes adultes et pour lesquelles hétéro, éco et auto-formation semblent se combiner pour affirmer une véritable identité professionnelle dans un groupe de formation. Ensuite nous parlerons **d'apprentissage** pour déterminer les moyens, les sources et les modèles d'apprentissage afin de discerner la place de l'apprenant et la place du formateur dans un processus de formation. Nous explorerons aussi le concept de **compétence**, ce qui nous permettra de mieux définir les finalités de la

formation professionnelle. Nous verrons que professionnalisme, réflexivité et apprenance s'inscrivent totalement dans cette notion de compétence mise aujourd'hui en pleine lumière. Enfin nous traiterons du concept **d'ingénierie** pour lequel de nombreuses approches ont fait parler « d'archipel des ingénieries » (colloque SIFA 2009 à Rennes) et qui nous éclairera sur la conception et la mise en œuvre d'un dispositif de formation professionnelle axé sur l'acquisition des compétences.

I. L'ALTERNANCE COMME FONDEMENT A LA FORMATION PROFESSIONNELLE

Nous venons de voir que la formation professionnelle par la voie de l'alternance avait acquis ses lettres de noblesse, notamment depuis la loi du 16 juillet 1971 portant organisation de la formation professionnelle continue. De plus le traité de Lisbonne qui cherche à faire de l'Europe « l'économie de la connaissance la plus dynamique du monde » nécessite une remise à niveau permanente des compétences des professionnels. En outre, la loi de modernisation sociale de 2002 et les accords interministériels de 2004, 2008 et 2009 amènent la formation professionnelle tout au long de la vie, à s'inscrire dans cette approche de la formation par alternance, formation/production pour assurer la performance des entreprises. Mais l'alternance est née bien avant la loi de 1971. En effet, nous découvrirons dans ce premier chapitre, comment l'histoire a construit ce concept et quelles approches en font aujourd'hui les chercheurs en sciences de l'éducation afin de la rendre efficace et cohérente pour l'apprenant.

I.1. Construction historique du concept d'alternance

I.1.1 Du moyen âge jusqu'au 18^{ème} siècle

Durant cette période, coexistaient trois systèmes dominants de formation, la formation théorique, l'apprentissage et le compagnonnage.

Formation théorique	Apprentissage	Compagnonnage
Formation dispensée dans	Formation dispensée sur le	Formation dispensée sur le

les écoles jésuites ou à partir du 13 ^{ème} siècle à l'université. Elle enseignait la <u>culture générale</u> .	terrain sans intermédiaire par ses propres moyens. On parlera <u>d'apprentissage direct ou aujourd'hui expérientiel, informel</u> .	terrain avec des artisans, maîtres compagnons. On parlera <u>d'apprentissage médiatisé</u> .
18 ^{ème} siècle : Essor des universités		
→ Professions d'Arts libéraux	→ Métiers d'Arts mécaniques	

Les formations par apprentissage et compagnonnage étaient les plus répandues. Les compagnons faisaient partie d'une corporation de métiers (charpentier, maçon, tailleur de pierres....) pour laquelle il fallait porter serment solennel et public qu'on appelait « profession de foi », d'où l'origine du mot profession. Petit à petit l'essor des universités a scinder ce que l'on appellera « professions d'Arts libéraux » pour la formation théorique et « métiers d'Arts mécaniques » pour la formation par apprentissage ou compagnonnage. Cette coupure traduira la distinction entre métiers intellectuels et métiers manuels. Cependant il est à noter dès à présent comme le souligne A. Geay, dans l'école de l'alternance que :

« Toute expérience n'est pas apprentissage ; pour que l'expérience devienne source de savoir, encore faut-il qu'elle soit transformée en conscience par un travail de réflexion personnelle sur la matière première de l'expérience. Sans ce processus auto-réflexif, pas de mise en forme de l'expérience donc pas d'apprentissage et pas de formation. »¹⁶

Ainsi, pour qu'il y ait apprentissage il faudrait qu'il y ait mise en forme de l'expérience par un processus auto-réflexif. Or les ouvriers compagnons qui réalisaient le tour de France engageaient une dimension cognitive, affective et sociale et par suite développaient leur capacité réflexive. Une première forme d'alternance était née.

¹⁶ A. Geay « l'école de l'alternance » 1998 édition 2008 L'harmattan 193 pages

I.1.2 Au 18^{ème} siècle

Avec la Révolution Française, les corporations qui avaient la réputation d'enfermer ses membres dans une communauté d'hommes trop sectaires, vont être abolies car perçues comme étant des obstacles au progrès.

I.1.3 Au 19^{ème} siècle,

A cette époque, la révolution industrielle exige que tous sachent lire, écrire, compter pour suivre l'enseignement des technologies. C'est pourquoi le système scolaire va prendre peu à peu la place de l'apprentissage et du compagnonnage. En 1880, les écoles d'apprentissage sont créées. Elles sont chargées d'enseigner les savoirs théoriques et pratiques de manière à former l'élite ouvrière. Ainsi sont créés l'école polytechnique et le conservatoire national des arts et métiers (CNAM). Ces écoles ont un triple avantage ; permettre aux apprentis de faire des erreurs sans crainte de la sanction (Skholé¹⁷), sans gâchis de matériel et sans perte de temps pour les patrons. C'est dans ce contexte que les compagnons vont mettre en place les cours du soir.

I.1.4 Au cours 20^{ème} siècle,

Durant cette période, un choix va s'imposer, faut-il mettre « l'école à la fabrique » ou « l'atelier à l'école ?¹⁸ ». Sous prétexte d'offrir les mêmes chances d'accès au savoir, c'est le second choix qui va s'imposer. On constate alors une montée en puissance du « tout école ». Mais très vite apparaissent les limites d'un tel système. Tout ne s'apprend pas dans les livres. Il est aussi question de « tour de main », « d'intelligence pratique », de « biais du gars » (N. Denoyel). La compétence ne peut s'acquérir que dans l'alternance entre théorie et pratique. C'est pourquoi en 1919, la loi Astier relative à « *l'organisation de l'enseignement technique industriel et commercial* », impose aux apprentis 4 heures d'école par semaine pour 36 heures de pratique et un certificat d'aptitude professionnel (CAP) pour certifier leur formation. La formation par alternance est cette fois ci légalement reconnue. Mais cette loi est minoritairement appliquée par les entreprises. Après la seconde guerre mondiale jusqu'en 1959, l'État Français (contrairement à l'Allemagne), engage une politique de scolarisation massive de la formation professionnelle aux dépens de la formation par apprentissage. Mais encore une fois le « tout école semble se conjuguer avec le trop d'école » (A. Geay). Si l'école est le lieu du « savoir du dehors » elle ne doit pas se

¹⁷ Skholé= loisir studieux chez Platon, distance au monde et à la pratique chez Bourdieu, jeu de l'apprentissage

couper du lieu du « savoir du dedans », comme l'explique JP Boutinet¹⁹ en réunissant école, expérience et projet pour donner du sens aux apprentissages:

*L'école « coupe des pratiques de référence, le savoir se réduit au sens scolaire et perd tout sens pour ceux qui ne réussissent pas dans les écoles. Le tout école engendre alors l'échec d'apprentissage et l'incapacité d'apprendre car il met les jeunes, sans vécu, sans expérience à relire et finalement sans projet. »*²⁰

C'est pourquoi, sous l'influence des manifestations étudiantes de 1968 dans tous les pays développés et de l'avancée de « *l'éducation alternée* » pour remotiver les jeunes en situation de rupture scolaire, concept promu par l'OCDE²¹ dès 1969, la voie de l'apprentissage est relancée. Cette volonté s'affirme en 1971 avec la loi portant « *organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente* ». A partir de 1974, période de crise économique et de montée en charge du chômage, l'alternance devient une solution pour l'insertion des jeunes en difficulté scolaire. Cette représentation de l'alternance comme solution de « garage », va lui être néfaste. C'est pourquoi, pour redorer un peu cette voie de formation et « *sauver toutes les intelligences* » (A. Geay) autant que pour améliorer l'intégration professionnelle des moins de 25 ans, sont créées de véritables filières de formation en alternance aboutissant aux baccalauréats professionnels et aux Brevets de Technicien Supérieur. En 1992, l'alternance est intégrée à toutes les formations professionnelles.

Ainsi, comme l'affirme Mickael Marquardt²², si les apprentissages se produisent « en faisant », alors l'alternance en formation est indispensable. Elle représenterait un espoir de réussite, une adéquation au monde de l'économie, un bras de levier au développement des compétences et de la réflexivité entre théorie et pratique. Il ne devrait donc pas y avoir l'école d'un côté, l'entreprise de l'autre et une place restreinte pour l'apprenant, mais plutôt une synergie des milieux qui se nourriraient les uns par les autres pour faire grandir

¹⁸ A. Geay « l'école de l'alternance » p 21

¹⁹ JP Boutinet, retraité depuis janvier 2009 était Professeur à l'Institut de Psychologie et sociologie appliquées (IPSA) de l'Université Catholique de l'Ouest, Professeur associé à l'Université de Sherbrooke et Chercheur associé à l'Université Paris X

²⁰ Jean Pierre Boutinet « L'anthropologie du projet » 1990 PUF

²¹ OCDE= organisation de coopération et de développement économique en Europe

²² M. Marquardt, Chercheur anglo-saxon adepte de l'apprentissage par l'action « action learning in action »

l'ensemble. La dimension stratégique de la formation en alternance se situerait dans l'étude et la mise en œuvre d'un plan d'actions permettant la convergence des milieux.

Une belle idée mais complexe..... Alors comment rendre l'alternance efficace ?

Voyons d'une manière plus précise, avec l'aide d'auteurs spécialistes de l'alternance, ce que revêt ce concept et comment ce type de formation peut se mettre en place.

I.2. L'alternance partenariale selon R. Fonteneau

La dimension partenariale de la formation en alternance a été défendue, entre autre, par Roland Fonteneau²³ dans les années 90, suite à une étude menée par des formateurs expérimentés en alternance, auprès d'étudiants du DUEPS (diplôme universitaire d'étude des pratiques sociales). L'alternance partenariale représente l'association de deux concepts : l'alternance et le partenariat.

« *Il n'y a pas d'alternance efficace sans une organisation partenariale pertinente* »²⁴, dit cet auteur. En effet, R. Fonteneau explique que l'apprenant en formation par alternance se trouve au cœur de trois scènes : la scène éducative, la scène professionnelle et la scène familiale. Chaque scène, malgré une identité propre avec des objectifs propres, s'enchevêtrerait l'une dans l'autre avec des interactions permanentes. Pour cet auteur, l'alternance est réussie lorsque les trois scènes convergent vers l'apprenant afin que ce dernier soit au centre du « projet formatif » qui relierait projet éducatif, projet professionnel et projet familial. Il n'y aurait donc pas « *de partenariat efficace sans un projet reconnu par tous les partenaires* »²⁵ dit l'auteur. L'objectif serait de mettre l'apprenant au centre des préoccupations comme représenté sur le schéma suivant.

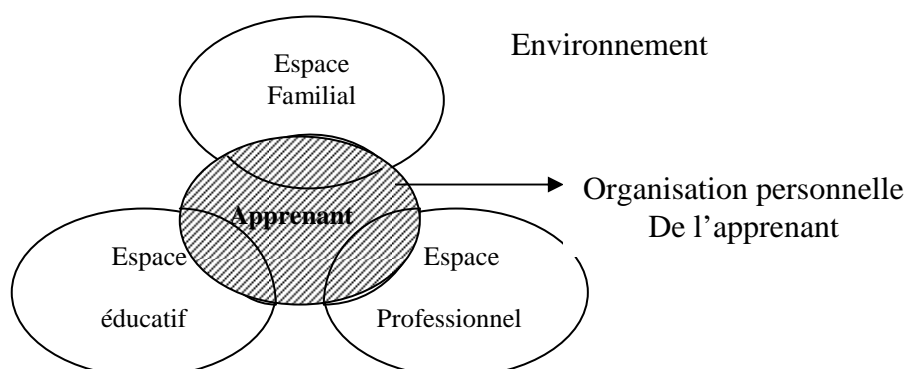


Figure 3 : Modélisation de l'alternance partenariale selon R. Fonteneau

²³ R. Fonteneau est Maître de conférences consultant, Université de Tours

²⁴ R. Fonteneau « l'alternance partenariale » 1993 éducation permanente n°115 p 29

²⁵ R. Fonteneau « l'alternance partenariale » 1993 éducation permanente n°115 p 29

Ainsi, « l’alternance partenariale » de R. Fonteneau celle qui ferait s’articuler les logiques, romprait « *la querelle classique entre maître de stage et formateur* » et serait une version plus complète de l’alternance « *juxta positive* », « *associative* », ou même « *copulative* », définies par Gil Bourgeon²⁶ dans « socio pédagogie de l’alternance ». L’école ne se révélerait donc efficace que dans un projet commun reconnu par tous les partenaires, avec des objectifs clairs intégrés par tous et formalisés dans le projet formatif. La place et le rôle des différents acteurs se révéleraient primordiaux dans le fonctionnement et l’efficience du dispositif de formation. L’organisation partenariale qui relierait les différents partenaires serait primordiale.

Cependant, selon le même auteur, la nécessaire articulation des logiques ne s’opposerait pas à la différenciation des deux. En effet pour apprendre, un conflit cognitif est profitable car il en résulte un déséquilibre qui pousse à apprendre pour retrouver une certaine sérénité intellectuelle. L’apprenant est alors obligé d’aller puiser dans ses ressources personnelles pour surmonter ses cassures.

De plus, dans l’alternance, nous retrouvons la logique du temps, parfois difficile à maîtriser. En effet, le temps personnel doit se conjuguer avec le temps imposé par la formation d’où l’importance de l’organisation personnelle et la possible adaptation du temps par l’institution. Nous comprenons que même si l’institution organise, s’adapte, relie les logiques, il reste une part primordiale à la charge de l’apprenant. Il doit faire preuve d’une certaine autonomie pour trouver son chemin parmi les différentes directions qu’on lui propose.

A. Geay, dans « l’école de l’alternance »²⁷ présente l’alternance suivant quatre dimensions qui reprennent d’une manière un peu différente cette théorie des trois scènes.

I.3. Les 4 dimensions de l’alternance selon A. Geay

²⁶ Gil bourgeon, en 1979, a tenté de catégoriser les différents types d’alternance

²⁷ A. Geay « l’école de l’alternance » 1998 l’Harmattan

Le modèle de l'alternance décrit par André Geay²⁸ dans « *l'école de l'alternance* » propose de réfléchir aux 4 dimensions de l'alternance à partir de l'interface école/terrain, suivant le schéma suivant :

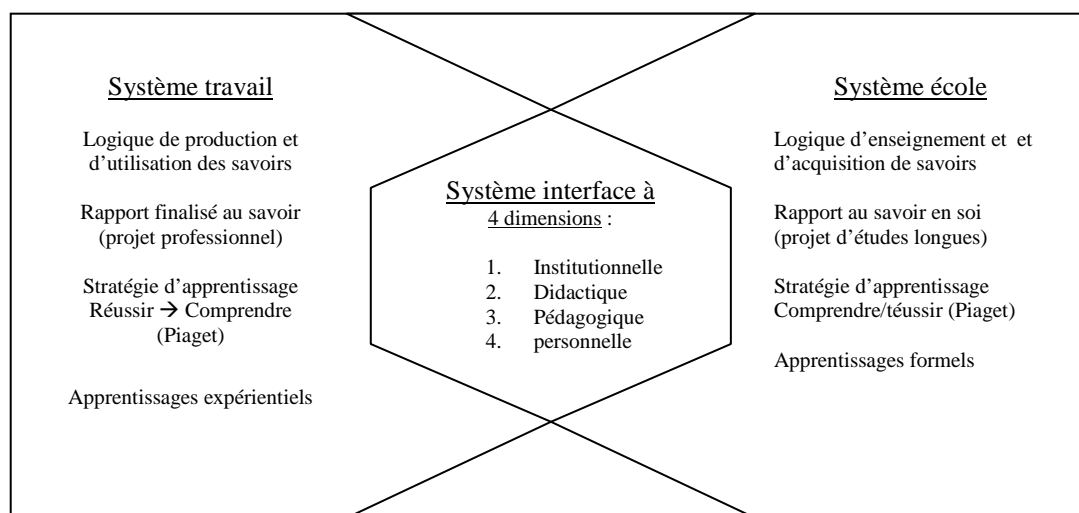


Figure 4 : Modélisation du système alternance selon A. Geay
Dans « l'école de l'alternance » p 35

Ce schéma distingue deux pôles, le pôle travail où fonctionne une logique économique de production et le pôle école où s'opère la transmission des savoirs théoriques. Du côté du pôle travail existe une réalité professionnelle toujours plus complexe que les modèles théoriques car soumise à l'événementialité, le situationnel, le contextuel. Dans cette zone, l'apprentissage se fait de « réussir »(R) vers « comprendre »(C), suivant la théorie Piagétienne²⁹, c'est-à-dire du faire vers la compréhension du faire. Du côté du pôle école, l'enseignement se fait le plus souvent, du plus simple au plus complexe, d'une manière organisée, ordonnée, simplifiée qui gomme la véritable complexité des situations professionnelles pour mieux comprendre. Dans cette deuxième zone, l'apprentissage se fait du « comprendre » vers « le faire » c'est-à-dire de la compréhension des modèles théoriques vers l'application de ces modèles. Deux logiques différentes d'apprentissage, à l'interface desquelles apparaissent quatre éléments essentiels de l'alternance : les dimensions institutionnelle, didactique, pédagogique et personnelle.

²⁸ André GEAY est responsable de formation à l'ICFO de la Chambre de commerce et d'industrie de Poitiers et professeur associé à l'université François Rabelais de Tours.

²⁹ Jean William Fritz Piaget, (1896-1980), est un psychologue, biologiste, logicien et épistémologue suisse connu pour ses travaux en psychologie du développement et en épistémologie avec ce qu'il a appelé l'épistémologie génétique.

La dimension institutionnelle a pour but d'articuler les 2 logiques stage/école dans un rapport de co-construction, de co-production de compétences, de co-responsabilité en s'ouvrant à la « dialogique », terme repris par N. Denoyel dans sa théorie de l'alternance dialogique et qui exprime le dialogue entre des logiques différentes. Il s'agit là de mettre en place une forme de partenariat comme l'avait exprimé R. Fonteneau dans sa théorie d'alternance partenariale et de faire vivre une forme de coresponsabilité de formation dans le partage du pouvoir de former, à parité d'estime. La dimension institutionnelle prend la forme chez A. Geay d'un triple projet, *formation/qualification/insertion*, au profit de l'alternant, évoquant un mariage à trois entre apprenti, école et entreprise. Se dessine ainsi la nécessité d'un projet commun de formation axé sur les compétences à acquérir et où chacun se reconnaît une identité propre sans laquelle le partenariat serait voué à l'échec. La contractualisation ne peut se faire que si chacun y trouve un intérêt

La dimension didactique cherche à développer un dispositif de formation stratégique avec une manière d'enseigner moins magistrale sans forcément aller du plus simple au plus complexe. Il s'agit plutôt de travailler sur le sens des apprentissages, par exemple en préparant le départ en stage et en exploitant les situations vécues au retour du stage afin de relier théorie et pratique. Comme le dit A. Geay :

« Le principe didactique doit intégrer une autre dimension des apprentissages : celle de la nécessaire construction du sens par l'apprenant dont l'expérience d'apprentissage n'est pas, elle, une succession linéaire d'étapes bien ordonnées. »³⁰

Nous pourrions parler, dans cette vision des choses, de didactique constructiviste où la réponse ne viendrait qu'après un questionnement issu d'une confrontation à une réalité. *« Toute leçon doit être une réponse disait » John Dewey³¹* quand *Gaston Bachelard³²* rajoutait, *« Avant tout il faut savoir poser les problèmes. Toute connaissance est une réponse à une question. Rien n'est donné tout est construit ».*³³

La démarche didactique constructiviste serait donc inversée. Elle partirait du métier pour rechercher une explication aux faits. Nous serions là dans une approche réflexive des

³⁰ A. Geay « l'école de l'alternance » 1998 l'Harmattan p 113

³¹ John Dewey (1859-1952) est un philosophe américain spécialisé en psychologie appliquée et en pédagogie.

³² Gaston Bachelard (1884-1962) est un philosophe français des sciences et de la poésie. Il s'est intéressé aux mathématiques, à la physique, à la littérature et à l'épistémologie

³³ Gaston Bachelard « la formation de l'esprit scientifique » 1983 p11

savoirs. Cette conception des apprentissages renvoie à la théorie de Jean Piaget qui dès 1970 affirme que,

*« L'apprentissage est un processus de construction de savoirs et non une simple assimilation d'informations ».*³⁴

Ainsi la dimension didactique prendrait la forme d'un va et vient permanent entre logique R/C et logique C/R de manière à confronter en permanence le savoir et l'action dans une visée professionnelle, comme l'affirme A. Geay,

*« L'alternance doit faire tourner la boucle « réussir-comprendre » dans les deux sens ; on ne peut se contenter d'y enseigner comme dans l'école classique. Dans une école de l'alternance il faut inventer une didactique de l'alternance ».*³⁵

Cette didactique de l'alternance devra tendre vers le développement de l'autonomie de l'alternant, d'où l'importance de la dimension pédagogique

La dimension pédagogique, va s'accomplir dans la transformation de l'expérience en connaissances en passant par l'analyse et la compréhension des choses dans un nouveau rapport au savoir où l'élève serait maître de ses apprentissages et où le formateur serait un accompagnateur. Comme le dit A. Geay,

*« A l'entre deux, l'alternance nécessite une pédagogie de mise en cohérence des deux rapports au savoir dans un projet de formation. L'alternance implique une pédagogie du savoir partagé et du tutorat ».*³⁶

Ainsi, le « maître d'école » n'aurait plus tous les pouvoirs. Au contraire il devra accepter de partager son pouvoir de former avec les « les Maîtres de stage ». A. Geay nomme cela une pédagogie en « *double tutorat* ». L'enseignant laisse la place au formateur qui justifie sa présence auprès de l'élève en l'aidant à réaliser les transferts entre théorie et pratique et en lui facilitant l'intégration des différentes logiques. Les maîtres d'apprentissage appelés

³⁴ Jean Piaget « psychologie et épistémologie » 1970 Paris Denoël-Gonthier

³⁵ A. Geay « l'école de l'alternance » 1998 l'Harmattan p 49

³⁶ ³⁶ A. Geay « l'école de l'alternance » 1998 l'Harmattan p 45

aussi tuteurs ou référents de stage sont chargés de montrer le geste, de faire avec l'apprenant, de faire faire, de réajuster jusqu'au moment où la pratique est acquise. Mais si chacun possède un rôle bien précis, il est aussi nécessaire d'entretenir de bonnes relations entre formateur et tuteur pour déterminer des stratégies de formation cohérentes, pour contractualiser, pour évaluer la progression de l'alternant. Dans cette dimension pédagogique il s'agit de se centrer sur l'alternant afin d'établir, selon A. Geay,

*« Une cohérence dans l'élaboration de stratégies pédagogiques qui fassent écho aux stratégies d'apprentissage des alternants, c'est-à-dire qui prennent leurs stratégies d'apprentissages comme point d'appui sachant qu'elles ne peuvent être dépassées que si elles sont d'abord respectées ».*³⁷

La dimension pédagogique fait ressortir une modification importante du statut et du rôle du formateur qui ne se comporte plus comme un Maître mais plutôt comme un guide, un facilitateur, un accompagnateur, lancé avec l'apprenant sur le chemin du savoir dans une relation de partage. Ainsi,

*« Le tuteur et le formateur ne sont plus perçus d'abord comme des maîtres d'apprentissage ou d'école mais comme des adultes qui font partager leurs connaissances et leur expérience ».*³⁸

D'autres auteurs comme Bernard Charlot³⁹, pensent que le formateur ne peut plus aujourd'hui être le seul maître à bord, il ne s'agit plus de

*« Transvasement ou de transmission de connaissances mais plutôt d'équilibration entre formateur et formé »*⁴⁰

L'élève n'est donc pas une page blanche qu'il suffirait d'imprimer pour le rendre compétent. L'aspect personnel compte autant que l'expérience et « l'apprentissage

³⁷ A. Geay reprenant les propos de P. Meirieu dans « l'école de l'alternance » 1998 l'Harmattan p 50

³⁸ A. Geay « l'école de l'alternance » 1998 l'Harmattan p 72

³⁹ Bernard Charlot est un pédagogue et un chercheur en sciences de l'éducation. Il a été Professeur de sciences de l'éducation à l'université de Paris 8 il est maintenant "pesquisador visitante" (chercheur invité) à Aracaju au Brésil. Il est en outre, agrégé de Philosophie (1968), Docteur d'État en Lettres et sciences humaines, et Professeur émérite de l'Université Paris VIII (France). Il est ancien élève de l'École normale supérieure de Saint-Cloud.

d'informations juxtaposées se heurte à l'absence de sens » (A. Geay) .L'élève a besoin de comprendre en quoi les connaissances peuvent servir à résoudre les problèmes.

D'ailleurs, pour Bertrand Schwarz⁴¹, partir de ce que les élèves comprennent, leur proposer des activités différentes, mobiliser les maîtres et les rendre prêts au changement, s'occuper d'abord des plus défavorisés restent une priorité. Voilà une autre façon de dire que l'élève doit avoir une place centrale si l'on veut lui donner une chance d'apprendre. Pour ces deux derniers auteurs, les dimensions pédagogique et personnelle sont mises en avant. Regardons d'un peu plus près cette dimension personnelle de la formation.

La dimension personnelle se centre sur l'apprenant, sur son projet, sur ce qui lui parle, sur son style d'apprentissage, sur son parcours de vie, sur son expérience, sur ce qui a du sens pour lui à partir de son histoire. La dimension personnelle implique l'engagement et l'implication de l'apprenant comme acteur et auteur de son savoir par la transformation de ses expériences. Ainsi, comme le souligne A. Geay,

*« L'alternance est une autre manière d'apprendre : elle oblige l'apprenant à confronter les savoirs transmis à l'école aux savoirs produits par son expérience. L'alternance implique une démarche autonome de production de savoir ».*⁴²

Pour que le processus de production personnelle de savoir se réalise il faut un projet qui donne du sens aux apprentissages. Il n'y a pas d'apprentissage sans projet et sans motivation. Il est indispensable de savoir pourquoi et comment on apprend, autant que de développer sa capacité d'autonomie pour pouvoir produire du savoir personnel et s'affranchir progressivement des « maîtres ». D'ailleurs le CEREQ⁴³ en 1996 n'annonçait-il pas,

⁴⁰ B. Charlot « dis moi ce que tu comprends je te dirai qui tu es » cahier de l'éducation permanente n°47

⁴¹ Bertrand Schwartz, ancien élève de l'École polytechnique et ingénieur au corps des Mines est né en 1919 à Paris. C'est le frère du mathématicien Laurent Schwartz. Il devient directeur de l'École des Mines de Nancy puis délégué interministériel à l'insertion professionnelle et sociale des jeunes en difficulté. Il est l'organisateur de la mission "Nouvelles Qualifications". Il a créé et présidé l'association "Moderniser sans exclure". Bertrand Schwartz est docteur honoris causa des universités de Genève, Montréal, Bologne et Louvain-la-Neuve.

⁴² A. Geay « l'école de l'alternance » 1998 l'Harmattan p 53

⁴³ CEREQ : centre d'études et de recherches sur les qualifications

*« L’alternance est un système qui favorise fortement le développement de l’autonomie, aussi ne faut il pas s’étonner du désir de rompre le lien de dépendance au maître d’apprentissage en fin de contrat. Pour grandir, il faut partir, poursuivre son chemin pour réaliser son projet ».*⁴⁴

Mais l’autonomie suppose un référentiel interne qui n’est pas coupé des autres et du monde. Comme le dit A. Geay,

« Aucun individu autonome ne peut être le produit d’un programme interne (volonté toute puissante de soi même) ni d’un programme externe (volonté d’un autre). La complexité de l’autonomie vient d’un enchevêtrement de niveaux qui exclut toute maîtrise totale de soi. »

Nous retrouvons cette approche de l’autonomie dans la théorie de la tripolarité en formation développée par JJ Rousseau⁴⁵ et reprise plus tard par G. Pineau⁴⁶. Nous serions formés par trois sortes de maître soi, les autres et les choses. Noël Denoyel⁴⁷ reprenant les travaux de G. Pineau développe à partir de ces trois pôles la notion d’alternance dialogique ou alternance structurée en dialogue.

I.4. L’alternance dialogique selon N. Denoyel

Selon N. Denoyel, l’alternance pour être intégrative et donc porteuse de sens pour l’apprenant, doit être structurée comme un dialogue⁴⁸. Pour que l’expérience soit apprenante, il faut réconcilier « la pensée formelle avec la réalité des choses » (Piaget 1964). Ainsi, un lien paradoxal doit s’établir entre des logiques différentes, complémentaires voire paradoxales : soi, les autres et les choses. Mais cette articulation ne

⁴⁴ CEREQ « l’apprentissage en 1996 : du CAP au Diplôme d’ingénieur » bref n°122

⁴⁵ Jean-Jacques Rousseau, (1712-1778) était un écrivain, philosophe et musicien genevois de langue française. Il est l’un des plus illustres philosophes du siècle des Lumières. Ses travaux ont influencé grandement l’esprit révolutionnaire français. Il est particulièrement célèbre pour ses travaux sur l’homme, la société ainsi que sur l’éducation.

⁴⁶ Gaston Pineau est professeur en Sciences de l’éducation à l’université François Rabelais de Tours. À la suite du concept d’« écopsychologie » introduit par Theodore Roszak, qui est une perspective à la fois philosophique, thérapeutique et écologique, il introduit au début des années 1990 le concept d’« écoformation » avec la création d’un « Groupe de recherche sur l’écoformation ». (GREF).

⁴⁷ N. Denoyel est Maître de conférences en Sciences de l’éducation à l’Université F. Rabelais de Tours

⁴⁸ N. Denoyel « l’alternance structurée comme un dialogue, pour une alternance dialogique » 2005 Éducation permanente n°163 p 81

va pas de soi. Une pédagogie adaptée à l'alternance est indispensable pour permettre la rencontre des trois temps de formation l'autoformation (la formation par soi), l'hétéroformation (la formation par les autres), l'éco-formation (la formation par les choses). Ainsi pour N. Denoyel,

« Le processus actif vécu est producteur de sens pour l'apprenant si un dialogue entre les discontinuités des activités organise une continuité formative (autoformation) par la rencontre des autres (hétéro-formation) et des choses (éco-formation) ».

L'alternance dialogique résulterait donc de la pédagogie de la rencontre des autres (hétéro-formation) avec la réalité des choses (éco-formation) et la pensée formelle dans la continuité de soi (auto-formation). Des temps de rencontre formalisés et accompagnés comme des temps d'analyse de pratiques, de pratique réflexive ou de recherche, vécus individuellement ou collectivement, feraient vivre cette alternance dialogique. Ainsi, selon N. Denoyel il n'y aurait pas d'alternance dialogique sans travail d'actorialité mettant en scène la raison sensible, de réflexivité mettant en action la raison expérientielle et d'intentionnalité mettant en œuvre la raison formelle. L'auteur nomme l'articulation entre ces trois pôles de l'alternance, la « triple mise de l'alternance dialogique ».

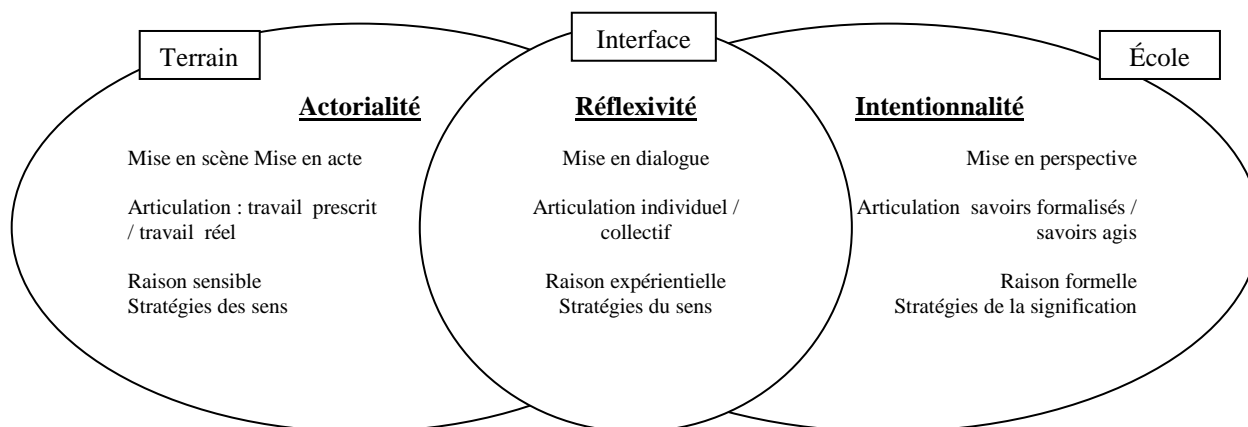


Figure 5 : La triple mise de l'alternance dialogique selon Noël Denoyel
Éducation permanente 2005 n°163 p 81

Ainsi, il conviendra dans la pédagogie de l'alternance, de veiller à renforcer la compétence interrogative et la posture d'auteur réflexif de l'apprenant car, comme le disait déjà André

Duffaure⁴⁹ en 1955, « *mieux vaut former des jeunes chercheurs que des jeunes savants* », autrement dit mieux vaut une « tête bien faite » qu'une « tête bien pleine ». Il s'agira pour l'institution d'assurer un accompagnement autonomisant et de valoriser la production de savoir pour croiser processus de professionnalisation et processus de développement culturel.

Synthèse du concept d'alternance

Nous avons bien repéré que l'alternance représente une situation de formation complexe où se confrontent des logiques différentes, complémentaires, parfois contradictoires mais que ces tensions sont formatives lorsqu'elles sont accompagnées. Nous avons vu dans l'approche historique que l'alternance s'était modifiée et renforcée durant ces 30 dernières années, comme pour faire écho à la construction et au développement des compétences autant dans les formations professionnelles initiales pour les jeunes adultes que dans les formations continues pour les adultes d'âge mûr, en adaptation à l'emploi, ou reconversion. Nous avons compris que l'alternance dialogique représente une pédagogie du dialogue réflexif entre auto, hétéro et éco-formation. Voyons à présent, dans une approche du concept de formation pour adulte, à quoi correspondent ces trois notions.

II. LA FORMATION ADULTE ENTRE HETERO, ECO ET AUTO FORMATION

« Où étaient mes connaissances, et pourquoi, lorsqu'on m'en a parlé, ai-je déclaré : parfaitement cela est vrai. Point d'autres raisons que celle-ci : elles étaient déjà dans ma mémoire, mais si loin et enfouies dans de si secrètes profondeurs que, sans les leçons qui les en ont arrachées, je n'aurai pas pu, peut être les concevoir » Saint Augustin⁵⁰

⁴⁹ André Duffaure, un jeune stagiaire en recherche végétale, ingénieur agronome de Purpan, et Jean Robert, un jeune professeur d'université, contribuent activement à donner naissance à une véritable pédagogie de l'alternance dans le cadre des maisons familiales et rurales. Entre 1946 et 1950, leurs essais et leurs expérimentations sont à la base d'une nouvelle conception éducative. Grâce à sa tournure d'esprit non conformiste, André Duffaure inverse le traditionnel programme d'enseignement agricole, tel qu'il l'a lui-même étudié et instaure l'étude des productions animales et végétales dès la première année, reportant à plus tard l'étude de milieu, sol et climat. On encourage l'élève à poser des questions à sa famille, aux maîtres de stage, à ses camarades et à ses moniteurs. C'est l'inverse de l'enseignement traditionnel où le maître pose les questions.

⁵⁰ Saint Augustin « les confessions ». Augustin d'Hippone ou saint Augustin, né en Algérie le 13 novembre 354, mort le 28 août 430 à Hippone (actuelle Annaba, Algérie), était un philosophe et théologien chrétien, évêque d'Hippone, et un écrivain romain, d'origine berbère de l'Antiquité tardive. Beaucoup d'auteurs

Dans l'antiquité, Socrate⁵¹, comme Saint Augustin un peu plus tard, pensait que pour connaître et pour agir, l'homme ne peut s'appuyer que sur lui même, que le vrai est en chacun de nous et que le questionnement du maître fait venir le disciple à sa conscience. Dès lors, la méthode pédagogique de Socrate va devenir l'art de la maïeutique ou l'art de l'accoucheuse. La différence réside dans le fait,

qu'il « *délivre les hommes et non les femmes et que ce sont les âmes qu'il surveille dans leur travail d'enfantement, non point les corps* »⁵².

L'éducation ou la formation, viserait donc à obtenir l'harmonie du corps et de l'esprit à laquelle on parvient par la raison, cette conscience cachée qu'il suffit de réveiller. Le formateur pourrait alors se définir comme quelqu'un qui « *transmet l'invitation à faire œuvre de soi même* »⁵³ pour faire en sorte que l'apprenant puisse s'épanouir dans son milieu en empruntant le chemin qui est le sien. Ainsi, former ne serait pas « mettre en forme » mais aider l'apprenant à « trouver sa propre forme » en fonction de ce qui fait son essence même.

Nous avons vu dans le chapitre sur l'alternance que la formation de soi passait par trois temps de formation complémentaires l'hétéro, l'auto et l'éco-formation. Dans ce chapitre, après avoir fait un point sur la formation des adultes, nous approfondirons ces trois facettes de la formation de soi pour avoir une vision plus précise de la formation en alternance en gardant bien à l'esprit cette théorie socratique de la maïeutique.

II.1. La formation des adultes

Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, la formation en alternance paraît la plus adaptée à la formation des adultes. Les expériences passées, la conscience de soi, la

reprendront par la suite des thèmes abordés par Augustin, notamment : l'importance de l'enfance dans la constitution de la personnalité : l'adolescence comme une période de troubles, l'amitié et les amours, l'emprise du passé sur le présent, l'inquiétude de l'homme comme un élément constitutif de celui-ci, le sentiment de ses fautes et le caractère coupable du coeur de l'homme, la mémoire et le temps qui passent.

⁵¹ Socrate est un philosophe de la Grèce antique (Ve siècle av. J.-C.), considéré comme le père de la philosophie occidentale et l'un des inventeurs de la philosophie morale. Il n'a laissé aucune œuvre écrite ; sa philosophie s'est transmise par l'intermédiaire de témoignages indirects (en particulier par les écrits de son disciple Platon).

⁵² Paroles de Socrate (470 – 399 avant JC), rapportées par Platon son disciple. La méthode pédagogique de Socrate, qui n'a rien écrit, est la maïeutique ou l'art de l'accoucheuse car pour lui le vrai est en chacun de nous.

⁵³ Daniel HAMELINE, dans « l'évaluation en questions » de Charles Hadji p 193

maturité cognitive encourageant un positionnement dans l'interdépendance de soi avec les autres et les choses.

Cependant à quel moment de sa vie devient on adulte ? Si dans certaines sociétés africaines notamment, il existe de véritables cérémonies initiatiques, notre culture européenne n'établit pas avec précision ces passages décisifs entre enfance, adolescence, vie adulte et vieillesse. Est-ce une question d'âge, une question biologique, cognitive, sociale, professionnelle ? Nous allons tenter d'éclaircir cette notion de personne adulte pour mesurer les conséquences de ses particularités sur la formation.

II.1.1 La notion de personne adulte

Les spécialistes en sciences humaines, sociales, éthiques, théologiques entendent par Personne, un être singulier, unique, aux caractéristiques spécifiques, appartenant à la nature, relevant d'une réalité anthropologique. Ainsi, le pape Benoît XVI déclarait en novembre 2005 à l'académie pontificale des sciences sociales,

« La personne appartient à la nature, mais en tant que sujet libre disposant de valeurs morales et spirituelles qui la transcendent.... Les individus ne peuvent être envisagés hors de leurs dimensions physiques, psychologiques et spirituelles. »

Outre cette vision humaniste, le concept de Personne peut également se poser en terme juridique. La personne serait un sujet titulaire de droits et d'obligations, telle une fiction juridique ignorant le corps, pouvant même former une masse de bien, une fondation, un groupe de gens ou un État. Mais rappelons ici la phrase de Kant qui présente la Personne comme « *ce qui doit être toujours traitée comme une fin et pas simplement comme un moyen* », rappelant ainsi que la Personne n'est pas une chose. Or la chosification de la personne, intervient à chaque fois que l'on cherche à s'approprier quelque chose de son être. Les débats actuels sur les questions de bioéthique en sont un témoignage.

Mais dans cette étude, nous nous intéresserons à la personne en tant qu'adulte raisonnable et libre, ancrée dans ses valeurs, dans son temps, dans son espace, dans son milieu naturel, culturel, familial, professionnel. La personne en tant qu'unité de l'esprit et du corps est en quête de reconnaissance identitaire. En effet la personne cherche à prendre sa place, à jouer un rôle dans la société, à croire en elle et en l'autre pour s'adapter au monde. Que la

personne cherche à se personnaliser ou à se repersonnaliser, la formation reste un moyen pour se réaliser, s'épanouir, trouver du sens à sa vie et affirmer sa maturité. Ainsi, selon la psychologue Hélen Bee, le terme adulte prend sa place après les périodes de l'enfance et de l'adolescence, période où, explique l'auteur,

« Nous prenons notre place dans la société. Pour la plupart d'entre nous cela signifie acquérir, apprendre et jouer les trois principaux rôles de la vie d'adulte, soit celui de travailleur, de conjoint et de parent. »⁵⁴

Comme H. Bee, JP Boutinet met l'accent sur les rôles de l'adulte. Ainsi disait-il en 1998,

« Nous abordons la vie en privilégiant les traits qui confèrent à ce fait social une certaine homogénéité dans le cadre de notre société postindustrielle française : le fait d'être actif, engendrant et éduquant des enfants, en attente d'insertion ou inséré produisant des biens, richesses ou services. »⁵⁵

Ainsi, pour ces auteurs, être actif, travailler, être marié, avoir des enfants, seraient représentatifs de la vie d'adulte. En France les services de l'emploi estiment que l'âge adulte est atteint à la sortie de la formation initiale, que l'on peut situer pour la plupart des gens vers 26 ans. L'âge d'entrée dans le monde professionnel marquerait donc le passage à l'âge adulte.

Mais Hélen Bee définit trois périodes de l'âge adulte : le début de l'âge adulte, l'âge adulte moyen et l'âge adulte avancé. Nous pouvons sensiblement rapprocher ces trois périodes à celles définies par Nancy Schlossberg, quand elle parle des transitions de carrière. Suivant cet auteur, citée dans de nombreux ouvrages concernant l'orientation tout au long de la vie, il existerait quatre moments clés dans une trajectoire professionnelle : l'accès au premier emploi ou « moving in » qui, pour certains, marquerait le passage dans le monde adulte, la phase de mi temps de carrière, de maintien en employabilité ou « moving through », la phase de sortie du monde du travail par la retraite ou le chômage , appelée « moving out » et une quatrième phase de retour dans le monde du travail nommée « moving in again » et qui nécessite parfois une reconversion. La formation se retrouve donc à tous les âges de la

⁵⁴ Helen Bee Denise Boyd « Psychologie du développement : Les âges de la vie » 2003 de Boek

⁵⁵ Jean Pierre Boutinet « l'immatunité de la vie adulte » 1998 PUF (presse universitaire de France)

vie mais comme nous l'explique M. Knowles⁵⁶, la transition entre l'enfance et l'âge adulte fait passer la pédagogie à l'andragogie car pour lui, on ne forme pas des enfants comme on forme des adultes.

II.1.2 L'andragogie

L'andragogie est l'équivalent pour les adultes, de la pédagogie⁵⁷ pour les enfants. Le terme vient du grec « andros » l'homme adulte et « agô » qui signifie mener, conduire, élever, dans le sens d'élévation. L'andragogie est un domaine relativement nouveau qui a connu un essor important depuis les années 1980 grâce au développement de la formation continue avec les notions de formation continue et de reconversion. L'approche est différente de la pédagogie destinée aux enfants. En effet, l'adulte n'a pas la même capacité de mémorisation, il n'a plus l'habitude d'apprendre par cœur, il n'accepte pas les idées toutes faites et a besoin d'être convaincu, il a l'esprit moins malléable et garde beaucoup de préjugés. De plus, l'apprentissage est une remise en cause de ses certitudes, ce qui est parfois mal perçu. Par contre, l'adulte dispose d'une expérience, sur laquelle on peut s'appuyer, et d'un esprit critique plus développé.

Pour les spécialistes de l'andragogie comme M. Knowles⁵⁸, l'adulte a besoin d'objectifs pédagogiques rigoureusement annoncés, de liens logiques entre les différentes phases de la formation, de comprendre, de justifier et d'accepter les raisons de la formation pour qu'il soit motivé. Il semble important de s'appuyer sur son expérience, de faire surgir ses connaissances passées, de s'adapter à ce qui est déjà connu. L'enseignement avec l'adulte doit être interactif.

Selon, M. Knowles, l'âge adulte serait atteint lorsque le taux de maturation personnelle serait inversement proportionnel à la dépendance de la personne vis-à-vis des individus. La

⁵⁶ Malcolm Knowles (1913–1997) était un spécialiste de la théorie de l'éducation, notamment de l'andragogie.

⁵⁷ Vient du grec péda qui signifie enfant

⁵⁸ M. Knowles « l'apprenant adulte, vers un nouvel art de la formation » 1990 éditions organisation 264 pages 1^{ère} édition version américaine 1973

pédagogie adaptée pendant l'enfance laisserait la place à l'andragogie appropriée à l'âge adulte comme représenté sur le schéma suivant.

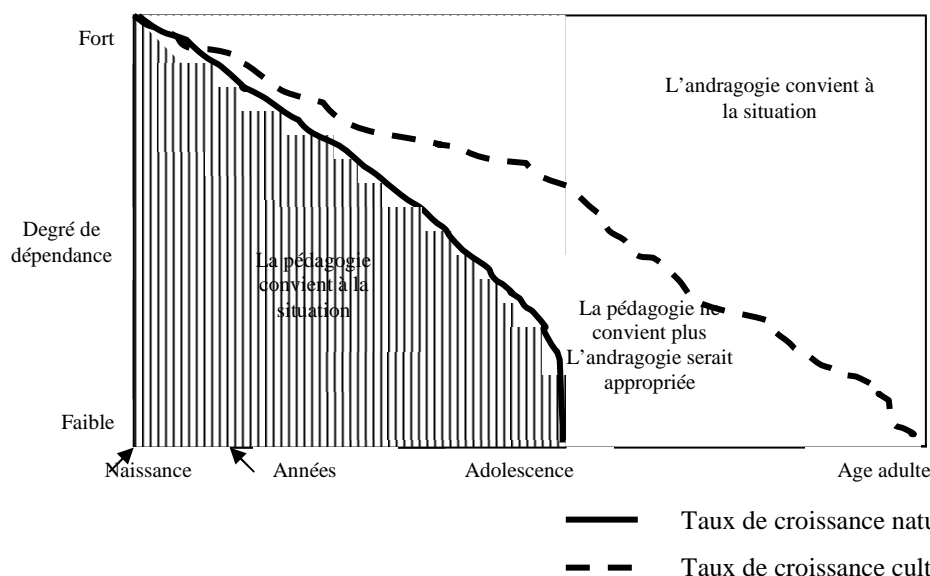


Schéma représentant la maturation naturelle par laquelle l'individu tend à vouloir s'autogérer, comparée au taux de croissance de l'autogestion autorisé par le système
M. Knowles
« l'apprenant adulte »
p 68

Selon Knowles, la zone située entre le taux de croissance naturelle et le taux de croissance culturelle correspondrait à une zone où la pédagogie serait utilisée de façon inappropriée. Mais d'après cet auteur, le système éducatif ne permet pas l'autonomisation de la personne adulte apprenante, malgré ces capacités d'émancipation. Pour M. Knowles le problème est que,

« Le système ne fait rien pour développer les facultés requises pour l'autogestion, tandis que le besoin de s'autogérer ne cesse de croître de manière organique. Il en résulte une disparité croissante entre le besoin et la possibilité de s'autogérer qui provoque chez les individus des tensions, une résistance, un ressentiment et souvent une rébellion. »⁵⁹

C'est pourquoi, dans le modèle andragogique de M. Knowles, l'andragogue conviendra de six principes⁶⁰ :

Les adultes ont besoin de savoir pourquoi ils doivent apprendre

Les adultes ont conscience d'être responsables de leurs décisions et de leur vie

Les adultes arrivent dans la formation avec un bagage d'expériences

Les adultes sont prêts à apprendre si les connaissances et les compétences à acquérir leur permettent de mieux affronter les situations réelles

⁵⁹ M. Knowles « l'apprenant adulte, vers un nouvel art de la formation » 1990 éditions organisation p 68

⁶⁰ M. Knowles « l'apprenant adulte, vers un nouvel art de la formation » 1990 éditions organisation p 70

Les adultes orientent leur apprentissage autour de la vie, d'une tâche ou d'un problème

En outre, bien que cette théorie soit contestée aujourd'hui, M. Knowles rajoute qu'il est impératif pour l'apprenant d'apprendre à utiliser ses deux hémisphères cérébraux pour développer autant le mode émotionnel que le mode rationnel comme résumé sur le tableau suivant.

Hémisphère cérébral droit : Mode émotionnel	Hémisphère cérébral gauche : Modèle rationnel
Privilégier les sentiments, la spontanéité, les sens Respecter l'intuition	Privilégier la forme, la structure et les faits Respecter la logique
Approche instinctive, expérimentale et humaniste	Approche planifiée, organisée et rationnelle

Ainsi M. Knowles préconise d'apprendre à utiliser aussi bien les faits que l'instinct, les chiffres que les métaphores et d'apprendre à résoudre les problèmes aussi bien par un processus rationnel qu'intuitif.

Cette étude sur la formation des adultes nous questionne sur la posture du formateur, du tuteur comme de tous ceux qui jouent un rôle dans la formation. Voyons comment la formation par les autres peut être source d'apprentissage.

II.2. L'hétéro-formation

L'hétéro-formation ou formation par les autres, concerne la formation par les « maîtres » de stage ou d'école qui ont un rôle d'enseignement et d'accompagnement, mais aussi la formation par ses pairs appelons les « co-formés » dans une approche partagée des savoirs. Enseigner, accompagner, partager son savoir sont des aspects majeurs de l'hétéroformation.

II.2.1 Enseigner

Ce terme vient du latin « insignire » : signaler. Enseigner c'est indiquer, montrer, faire acquérir la connaissance ou la pratique d'une science, d'un art, d'un métier.... L'enseignement repose sur une démarche didactique qui s'intéresse au processus

d'acquisition et à la transmission des connaissances. Ce processus est centré sur l'enseignant par qui le savoir est transmis.

D'ailleurs, au 20^{ème} siècle, Burrhus Frédéric Skinner⁶¹, psychologue et penseur américain (1904/1999), qui s'inscrit dans un modèle behavioriste, propose une machine à enseigner, sorte de cartographie des méthodes d'apprentissage. On retrouve ici l'idée de rationalisation des enseignements, de gradation des savoirs ne laissant aucune place à la spontanéité. Les moyens didactiques sont au cœur des préoccupations, la relation pédagogique est mise en arrière plan. L'enseignant est responsable de l'erreur qui devient alors une faute qu'on ne peut considérer comme source d'apprentissage. Une bonne réponse amène une récompense (renforcement positif), une mauvaise, une punition (renforcement négatif).

Ainsi l'enseignement conserverait un côté restrictif dans l'acte pédagogique. L'apprenant prendrait l'image d'une page blanche qu'il suffirait d'imprimer pour qu'elle se remplisse de savoirs. L'enseignant serait dans la toute puissance de celui qui sait et s'efforcerait de tout ordonner pour que tout soit normalement appris d'une manière rapide et précise.

Or l'époque est révolue des savoirs qui consistaient en une accumulation de connaissances, sans lien avec l'expérience de vie, l'intériorité et le projet. L'étudiant n'est plus l'objet passif d'une éducation assumée par l'expert. Le courant de la pédagogie active, défendue au 20^{ème} siècle par Célestin Freinet⁶², pédagogue français, préconise plutôt le tâtonnement expérimental, l'implication personnelle, l'échange interactif, le volontariat et l'autonomie de manière à développer la motivation et à rendre l'étudiant auteur de sa formation dans un processus d'apprentissage. Carl Rogers⁶³, psychologue humaniste américain, qui défend la pédagogie non directive⁶⁴, va même jusqu'à refuser l'acte d'enseigner, car il suppose une pression susceptible d'aliéner la liberté des apprenants.

⁶¹ Burrhus Frederic Skinner est un psychologue et un penseur américain. Fondateur du béhaviorisme radical, il a été fortement influencé par les travaux d'Ivan Pavlov et ceux du premier béhavioriste John Watson. Il a été élu par ses pairs comme l'un des psychologues les plus importants du XXe siècle et aussi comme l'un des scientifiques les plus influents de ce siècle.

⁶² Célestin Freinet a mis au point une pédagogie originale, basée sur l'expression libre des enfants : texte libre, dessin libre, correspondance interscolaire, imprimerie et journal étudiant, etc., à laquelle son nom est resté attaché : la pédagogie Freinet qui se perpétue de nos jours. Célestin Freinet pensait avant tout en termes d'organisation du travail et de coopération.

⁶³ Carl Rogers (1902-1987) est un psychologue humaniste américain. Son Approche Centrée sur la Personne met l'accent sur la qualité de la relation entre le thérapeute et le patient (écoute empathique, authenticité et non-jugement). Une étude publiée en 2002 dans la Review of General Psychology a classé Rogers parmi les six plus importants psychologues cliniciens du XXe siècle deuxième derrière Sigmund Freud.

⁶⁴ Carl Rogers « liberté pour apprendre » 1972 1^{ère} édition 1999 nouvelle présentation Dunod paris 364 pages

Mais faut-il vraiment négliger cet aspect de l'acte pédagogique ? Faut-il, comme en éducation, à certains moments de sa formation, cadrer l'étudiant d'une manière ferme et directive, de manière à lui assurer un niveau suffisant de sécurité. Ne sommes nous pas là au cœur de la démarche dialectique comme le dit Philippe Meirieu⁶⁵,

« La démarche dialectique de l'intériorité et de l'externalité, du comprendre et du savoir, de la méthode et du contenu, de la stratégie individuelle d'apprentissage et de l'objectivité de la connaissance »⁶⁶.

D'ailleurs y aurait-il de la pédagogie sans didactique ? Pour Frédéric François⁶⁷ les deux semblent complètement mêlés.

« Il n'y a pas de pédagogie sans transmission des savoirs, pas plus qu'il n'y a de savoirs sans pédagogie centrée sur les élèves et leurs modes d'appropriation du savoir ».

Cependant, nous constatons que le savoir se trouve partout. Il s'acquiert et s'enrichit au cours du temps. Il se construit à travers des moyens divers mis à notre disposition mais il n'émane pas d'une personne unique. Comme le confirme Philippe Meirieu,

« Chacun sait bien qu'on peut apprendre toujours et partout, et que cette activité étrange ne se laisse pas réduire aux lieux et places qui lui sont assignés »⁶⁸.

On ne peut donc pas dire que seul l'enseignant transmet le savoir. Il serait plus juste de dire qu'il peut représenter un modèle pour l'étudiant, appelé « tiers privilégié » par Jacques André⁶⁹, de part son charisme, son attitude, son expertise, qui amènent naturellement le respect, l'écoute et la motivation, même dans le cadre d'un cours magistral. L'enseignement assurerait donc, les préliminaires aux apprentissages.

⁶⁵ Philippe Meirieu, (1949-), est un chercheur et écrivain français, spécialiste en sciences de l'éducation et en pédagogie inspirateur de réformes pédagogiques (instauration des modules au lycée ainsi que des IUFM au début des années 1990). Il occupe actuellement les fonctions de professeur en sciences de l'éducation à l'Université Lumière-Lyon 2 où il enseigne à l'Institut des Sciences et Pratiques d'Éducation et de Formation (ISPEF)

⁶⁶ Citation de Charles Hadji dans « L'évaluation en question » p162.

⁶⁷ F. François est Agrégé de philosophie et linguiste, Frédéric François a enseigné les sciences du langage à l'Université Paris V. Il a créé et dirigé le Laboratoire d'Études sur l'Acquisition et la Pathologie du Langage chez l'Enfant (LEAPLE/CNRS). Il est l'auteur de nombreux ouvrages dont Pratiques de l'oral (Nathan, 1993)

⁶⁸ P. Meirieu « Apprendre, oui mais comment ? » 1987 21^{ème} édition 2009 esf-éditeur 193 pages

⁶⁹ Jacques André est maître de conférences honoraire en sciences de l'éducation à l'université de Poitiers. Il est également ancien formateur de professeurs d'éducation physique et sportive, et entraîneur olympique, auteur de « éduquer à la motivation, cette force qui fait réussir », 2005 L'Harmattan 268 pages

Ainsi, outre l'intérêt d'une didactique bien pensée, Il apparaît important de prendre en compte les savoirs intériorisés de la personne en formation et de s'arrêter sur ses stratégies d'apprentissage car « *penser par soi même suppose penser deux fois par les autres* »⁷⁰. C'est pourquoi le rôle du formateur, outre la transmission des savoirs, s'orientera vers un rôle d'accompagnement dans l'exploration et l'exploitation des ressources personnelles de l'apprenant.

II.2.2 Accompagner

Nous venons de comprendre que l'apprenant tient une place prédominante dans l'action pédagogique. Le formateur s'adapte à l'apprenant qui se construit à travers sa relation à l'autre et à son environnement, sans laquelle, il ne pourrait conscientiser ses connaissances. C'est pourquoi, dans le cadre d'une formation, le formateur, bien que nécessaire, n'est qu'un guide, un médiateur, un passeur qui fait passer le formé d'un état de connaissances « A », à un état de connaissance « B » en lui accordant à la fois directivité, sécurité, mais aussi liberté, et respect des expériences. Pour ce faire, il alternera ses interventions entre des temps directifs d'enseignement, des temps sécurisants d'accompagnement individuel ou collectif et des temps plus libres d'expression personnelle, de co-production de savoir et de créativité. Comme le souligne Jean Noel Demol, chercheur en Sciences de l'éducation, le formateur ou tuteur professionnel est une personne qui répond à des attentes d'ordre cognitif mais aussi psycho-affectif.

*« Le tuteur professionnel est d'abord apprécié en tant que personne disponible, à l'écoute, susceptible de soutien et de confiance.... Une personne authentique au sens Rogérien du terme. »*⁷¹

Ainsi, dans l'accompagnement on retrouve les principes Rogériens d'empathie, de considération inconditionnelle de l'autre, de congruence, d'authenticité⁷². D'ailleurs, étymologiquement, accompagner quelqu'un c'est cheminer à ses côtés. Pour Isabelle Cherqui-houot⁷³ (2001), parlant de l'accompagnement en VAE, c'est l'amener vers,

⁷⁰ Frédéric François : cahiers pédagogiques janv. 2002 n°400 « oser l'oral »

⁷¹ Jean Noel Demol « l'accompagnement en alternance : de l'université au travail, du travail à l'université » décembre 2002 revue éducation permanente n°153 p 134

⁷² Carl Rogers « Le développement de la personne » 1998 Dunod Paris 274 pages

⁷³ Isabelle Cherqui Houot est responsable de formation en milieu universitaire depuis plus de 15 ans. Elle assure la responsabilité d'un dispositif de formation de formateurs à l'Université de Nancy, auteur du livre « validation des acquis de l'expérience et universités – Quel avenir ? » 2001 l'Harmattan 176 pages

« Un processus d'autoformation collaborative où l'individu est auteur de sa démarche, déconstruit et reconstruit ses savoirs au travers de médiations multiples. »

Ainsi, accompagner l'apprenant en formation c'est en quelque sorte l'accompagner dans une forme de transition psychosociale entre savoirs acquis et savoirs nouveaux, entre équilibre et déséquilibre. En effet, la formation représente une période de transformation qui peut fragiliser. L'acte d'apprendre remet en cause les savoirs acquis, bouleverse les représentations parfois même les certitudes et est facteur de déséquilibre cognitif. C'est pourquoi, l'accompagnateur, personne formée et qualifiée en psychologie, en pédagogie, en techniques de communication s'attachera à rassurer, à valoriser, à développer les potentiels de la personne pour qu'elle saisisse les opportunités liées au contexte, qu'elle surmonte les défis, qu'elle tire profit du changement, qu'elle trouve en elle des ressources encore insoupçonnées... Ainsi la personne pourra potentialiser son capital résilience (Boris Cérulnick⁷⁴) et développer son opportunisme pour repartir vers de nouveaux horizons. L'accompagnateur, dans sa démarche d'accompagnement, s'attachera donc à développer positivité, résilience et confiance en soi. L'accompagnateur sera attentif à la personne en période de transition professionnelle, centré sur sa personnalité sur ses expériences de vie et expériences professionnelles, ses ressources, ses potentiels encore invisibles. Comme le dit G. Pineau, il faut,

« Tisser des liens interpersonnels qui tisse le lien social et le lien personnel dans et entre les personnes ». Mais cet auteur rajoute également,

« Il faut une sensibilité et une intelligence humaine très spécifique pour résister à cette prégnance du visible et entrevoir la fonction stratégique vitale de ces entre visibles apparemment vides. »⁷⁵

Ainsi, l'accompagnement serait un acte complexe, entre le visible et l'invisible, entre le « je » et le « tu », dans un mouvement d'altérité, de réciprocité qui comme le dit Jérôme⁷⁶

⁷⁴ Boris Cyrulnik, (1937-) est un médecin neurologue et psychiatre. Ethologue de formation, c'est-à-dire spécialiste de l'étude du comportement, il a ouvert en France le champ de la recherche sur le comportement humain dans une approche résolument pluridisciplinaire, en bousculant au passage un certain nombre d'idées reçues. Il est aujourd'hui responsable d'un groupe de recherche en éthologie clinique à l'hôpital de Toulon et enseigne l'éthologie humaine à l'Université du Sud-Toulon-Var.

⁷⁵ G. Pineau « L'accompagnement en formation : de l'avant naissance à l'après mort, entre solidarité et professionnalité » décembre 2002 revue éducation permanente n°153 p 31

Eneau, chercheur en Sciences de l'éducation, inviterait à sortir de la logique binaire « assujettissement/affranchissement »⁷⁷ pour se diriger vers un processus d'autonomisation qui serait la finalité de l'apprentissage. L'auteur explique que l'autonomisation de l'apprenant se construit sur l'autonomie préalable de l'adulte avec ses valeurs, ses représentations, ses préférences, ses styles d'apprentissage, ses expériences antérieures. Mais il rajoute,

*« C'est seulement dans le rapport aux autres et à l'environnement, dans un processus permanent de régulation et d'équilibration, rendu possible grâce à des compétences de méta-apprentissage qui ne sont pas strictement cognitives mais aussi affectives et sociales, qu'une plus grande autonomie peut se construire. »*⁷⁸

L'accompagnement, selon J. Eneau aurait donc pour objectif d'autonomiser l'apprenant pour l'affranchir du maître. Cependant, de nombreux travaux présentent l'accompagnateur sous différentes figures. G. Pineau dans son article sur l'accompagnement en formation⁷⁹, en extrait quelques unes : gourou, maître, professeur, informateur, maïeuticien, mentor, guide, entraîneur, conjoint, confident, collègues, regroupant ainsi l'accompagnement intellectuel autant que social sous le terme générique d'accompagnement biocognitif dans une approche anthropologique. L'accompagnateur, pour développer le cognitif et le biologique semble prendre de multiples facettes et pas seulement celui de « l'autonomisateur ». L'accompagnateur deviendrait-il un métier à part entière ?

Cependant, aujourd'hui des outils structurants d'accompagnement existent, l'entretien d'explicitation en est un, le portfolio de compétences en est un autre. Ils peuvent représenter une aide précieuse pour l'accompagnateur. Dans tous les cas il s'agira de s'intéresser à la personne, son parcours, ses ressources, ses expériences, redonner confiance et espoir pour qu'elle puisse s'orienter sur le chemin qui est le sien, et prendre sa place dans un nouveau contexte et un nouvel environnement qu'il faudra apprendre à apprivoiser pour en tirer partie sur le plan personnel et professionnel. Comme l'explique G.

⁷⁶ J. Eneau est titulaire d'un doctorat en Sciences de l'éducation et d'un Diplôme en andragogie de l'Université de Montréal. Il a occupé diverses fonctions dans le secteur de la formation et de la gestion des entreprises. Il s'intéresse aujourd'hui au développement de l'autonomie des acteurs en contexte organisationnel.

⁷⁷ Jérôme Eneau « la part d'autrui dans la formation de soi » 2005 Paris L'Harmattan 330 pages

⁷⁸ Jérôme Eneau « la part d'autrui dans la formation de soi » 2005 Paris L'Harmattan p 255

Pineau, l'accompagnement en formation doit trouver sa juste mesure entre solidarité et professionnalité. Selon cet auteur, l'accompagnement représenterait « *un processus de formation de liens vitaux, pris entre solidarité et professionnalisation* »⁸⁰

Dans le contexte actuel de mondialisation, d'économie de la connaissance, de société cognitive, de compétitivité économique où les compétences, l'adaptabilité, la mobilité sont devenues les maîtres mots et les maîtres à penser, les transitions psychosociales qu'elles soient professionnelles, affectives ou cognitives sont devenues nos compagnons de route. Les regarder positivement comme des opportunités à grandir semble correspondre à une attitude raisonnable.... mais pas innée. L'apprentissage de la diversité, de l'adaptabilité de l'autonomie se fait dans la durée. Il devrait commencer jeune, dès l'entrée à l'école pour une meilleure acceptation et pour mieux se renforcer avec la maturité.

Savoir regarder devant soi, même dans la difficulté, savoir tirer partie des situations les plus complexes, reconnaître ses défaites autant que ses réussites, évaluer ses atouts autant que ses faiblesses, cette compétence là s'éduque, se renforce, se multiplie en même temps que la confiance en soi. L'école a un rôle à jouer, l'entourage familial a un rôle à jouer, l'environnement social et professionnel ont un rôle à jouer pour permettre d'aborder dans de bonnes conditions, les transitions liées à la formation. L'interactivité avec le groupe de pairs constituerait un soutien dans cette quête, une source essentielle de formation de soi par l'échange et le partage des expériences, des pratiques, des valeurs, des représentations. Ce partage en groupe de formation, participerait au renforcement de l'autonomisation par un phénomène d'appropriation des savoirs dans la confrontation aux autres. Voyons en quoi le partage en groupe de formation recèle de nombreux atouts.

II.2.3 Partager en groupe de formation

Selon de nombreux spécialistes, la notion de groupe de formation semble essentielle dans la construction des apprentissages. Ainsi P. Meirieu déclare,

⁷⁹ G. Pineau « L'accompagnement en formation : de l'avant – naissance à l'après mort, entre solidarité et professionnalité » décembre 2002 revue éducation permanente n°153

⁸⁰ G. Pineau « L'accompagnement en formation : de l'avant – naissance à l'après mort, entre solidarité et professionnalité » décembre 2002 revue éducation permanente n°153 p 29

« On ne doit pas se priver des ressources exceptionnelles du travail de groupe. Ce dernier permet, en effet, de varier les méthodes, de stimuler la curiosité, de favoriser les échanges entre personnes et d'atteindre des objectifs très spécifiques, en particulier dans le domaine expérimental ou documentaire. »⁸¹

Mais tentons dans un premier temps de définir ce qu'est un groupe. Le concept de groupe est un concept empirique qui a largement envahi les sciences psychosociales. Selon Jacky Beillerot⁸², le groupe est, je cite,

« Le lieu d'une transmission, le lieu de la différenciation des individus les uns par rapport aux autres, le lieu encore de la déliaison et de la transformation. Une instance de prise de conscience de soi où se vivent des oppositions et des contradictions... »⁸³

Nous noterons à travers cette citation les notions de transmission exprimant une volonté de don, de différenciation évoquant de la tension, de « déliaison » symbolisant de la rupture mais aussi de la délivrance, et de transformation à l'image de l'évolution de la pensée. Ainsi, le groupe semble prendre l'image d'un lieu salubre par l'épanouissement de soi autant que douloureux par les ruptures et déséquilibre qu'il provoque. D'ailleurs « gruppo », origine du mot groupe, désigne étymologiquement la tension, le nœud, l'assemblage comme pour relever quelque chose qui frotte, qui bloque mais aussi qui réunit, qui intègre, qui solidarise, qui socialise.

Si le groupe socialise, il peut aussi dépersonnaliser. En effet, si chaque membre d'un groupe souhaite garder son statut d'individu spécifique il désire aussi appartenir au groupe pour plus de sécurité et d'unité. Ce désir d'appartenance au groupe, cette recherche d'état fusionnel groupal aboutit à une substitution du moi idéal individuel à un moi idéal

⁸¹ P. Meirieu « faire l'école, faire la classe » 2004 ESF Editeur 3^{ème} partie, repères pour une pratique

⁸² Jacky Beillerot 1939-2004, était Praticien de la formation et de l'enseignement. Professeur émérite en sciences de l'éducation à l'université Paris-X-Nanterre, il a joué un rôle essentiel dans la communauté des sciences de l'éducation, par ses travaux de recherche sur le savoir, le rapport au savoir et la formation d'adultes, par son action comme directeur de la collection « Savoir et formation » chez L'Harmattan et « Biennale de l'éducation » aux PUF, par sa participation au Comité national de coordination de la recherche en éducation (CNCRE), puis à la commission Prost, qui est à l'origine du Programme incitatif de recherche en éducation...

⁸³ J. Beillerot « Le groupe en formation » 2004 Paris Dunod dans « traité des sciences et des techniques de la formation »

commun. Ce phénomène conduit à ce que la psychologie sociale nomme « l'illusion groupale » car cette unité collective ne serait que superficielle.

Cependant, Jacky Beillerot⁸⁴, qui prend appui sur quelques découvertes de la psychologie sociale, affirme que,

Le groupe est un puissant levier de changement

Une décision prise en groupe est plus efficace et durable qu'une décision prise à l'extérieur du groupe

Une conduite de groupe démocratique atteint plus efficacement les objectifs qu'une conduite autoritaire

Une cohésion de groupe relevant d'un désir d'appartenance au groupe est un puissant facteur d'efficacité

Toutefois, de nombreuses études sur l'interaction sociale dans les groupes restreints⁸⁵, menées dans des centres de recherches universitaires comme celui de Harvard par exemple ont abouti à une conception commune du groupe selon laquelle il comprend un leader suivi de plusieurs subordonnés dont les statuts s'élèvent du plus élevé au plus bas.⁸⁶ Le leader est celui qui suscite le plus de sympathie, qui participe le plus activement au sein du groupe et qui est perçu par l'ensemble du groupe comme étant le plus habile pour toute tâche. Cependant la présence de ce « grand homme », n'est pas toujours retrouvée dans le groupe. C'est pourquoi, il serait fréquent de rencontrer deux leaders complémentaires, un homme à idées, centré sur la tâche et parfois agressif, et un homme plus apprécié car centré sur les préoccupations socio-affectives, jouant un rôle de médiateur, pourvu d'humour et de complaisance. Le rôle du leader s'accroît lorsque les membres du groupe ont tendance à peu parler et inversement lorsqu'ils s'expriment plus aisément.

Ainsi, même si le groupe présente de nombreux avantages dans l'émulation des personnes, il peut aussi avoir des effets pervers dans la recherche d'appartenance au groupe. Ces déviances peuvent prendre les formes de normalisation, de conformisme ou de soumission au leader, comme l'ont montré respectivement les expériences de M. Schérif basées sur

⁸⁴ J. Beillerot « Le groupe en formation » 2004 Paris Dunod dans « traité des sciences et des techniques de la formation » p 504

⁸⁵ On appelle groupe restreint un groupe d'une vingtaine de personnes par opposition à la foule où les individus sont non identifiables et anonymes

l'effet autocinétique, de S. Asch basée sur l'observation des longueurs de cartes et de Milgram basée sur la punition d'autrui par décharge électrique jusqu'à la décharge fatale. Mais ces conditions expérimentales extrêmes ne sont pas retrouvées en formation. Il conviendra juste de noter que la présence de leaders négatifs peut perturber la cohésion de groupe et l'harmonie collective.

La plupart du temps, le groupe est considéré comme un support majeur des apprentissages de chacun. Les échanges verbaux, la confrontation des idées et des représentations, le questionnement des uns et des autres vis à vis des uns et des autres, les conseils mutuels, les aides respectives, la réalisation de tâches communes, l'appartenance à un réseau sont autant d'interactions qui favorisent les apprentissages. C'est pourquoi, le formateur a un rôle important d'animateur dans la mise en place d'une dynamique de groupe. Selon Jacky Beillerot animer un groupe signifie⁸⁷,

- Faire produire le groupe
- Faciliter les échanges entre participants
- Réguler les tensions et les conflits

Ainsi le formateur manifestera des capacités d'observation, d'écoute, de perception et de ressenti pour promouvoir l'épanouissement du groupe sans pour autant y participer ou s'y investir. Il sera question ici de juste distance dans la relation aux personnes et au groupe.

Ainsi, la pédagogie de groupe, outil alternatif au cours magistral, est depuis longtemps vantée par les psychologues constructivistes comme J. Piaget, A. Freinet et ses disciples, les cognitivistes et les spécialistes de la dynamique des groupes. Ils ont montré que le travail interactif est un puissant moyen d'apprentissage et que les conflits cognitifs dont ils sont le théâtre représentent des moteurs efficaces pour apprendre vraiment et gagner de l'autonomie. Mais comme nous l'avons déjà souligné, l'autonomie ne peut se conquérir que dans l'interaction de soi, des autres et des choses. Nous avons étudié le rapport de soi avec les autres, voyons à présent la relation de soi avec les choses et comment l'écoformation prend une place primordiale dans l'acte d'apprendre.

⁸⁶ Robert F. Bales Extrait de « rôles centrés sur la tâche et rôles sociaux dans des groupes ayant des problèmes à résoudre. »

⁸⁷ J. Beillerot « Le groupe en formation » 2004 Paris Dunod dans « traité des sciences et des techniques de la formation » p 510

II.3. L'éco-formation

L'éco formation est une notion floue qui semble revêtir de nombreux aspects dont le temps, l'espace, l'environnement, le contexte situationnel, les histoires de vie semblent avoir toute leur importance. Cette notion diffuse paraît révélatrice d'ambiguïté, de complexité, d'entremêlement serré entre le développement de soi dans l'espace et l'évolution de l'espace par soi. Comment évoluons-nous dans le milieu et comment le milieu se modifie-t-il sous l'effet de l'humain ? En quoi le monde qui nous entoure, intervient-il dans notre développement cognitif, émotionnel et social. Jusqu'où l'Homme peut-il intervenir sur le monde ? Serait-ce une question éthique, stratégique, économique, ou tout simplement de survie ?....

De nombreux auteurs montrent l'importance de l'intégration de l'Homme dans son milieu, dans le respect de ses différences culturelles, sociales, professionnelles. La formation de soi passerait par une vision paritaire des savoirs, des cultures, des expériences professionnelles, affectives, éthiques, esthétiques, vers une ouverture au monde.

Nous essaierons, à partir de ces différents regards théoriques, de différencier espace, milieu et temporalité pour voir comment l'Homme s'approprie ces éléments et comment il grandit avec eux. L'importance des histoires de vie dans le contexte de formation sera également abordée notamment à partir du regard de G. Pineau.

II.3.1 L'Homme dans son espace entre temps et contre temps

Nous pouvons considérer qu'au départ l'Homme se trouve dans un état initial stable, dans son espace naturel. Or, sous l'effet d'une confrontation à d'autres espaces, d'autres milieux, d'autres cultures, d'autres expériences, d'autres logiques, les représentations initiales se cassent. Cette rupture avec les certitudes antérieures, provoquerait une déstabilisation, du questionnement, du dialogue, de la recherche jusqu'à retrouver une forme de paix intérieure, une sérénité de l'esprit. Pour retrouver cet équilibre, J. Piaget décrit 3 étapes majeures: l'assimilation (comparaison, transformation, utilisation), l'accommodation (adaptation, ajustement, arrangement), l'intégration (admission, association, incorporation) des nouveaux modèles.

Ainsi, les étapes de rupture (vis-à-vis des anciens modèles) et d'assimilation, accommodation, intégration, (vis-à-vis des nouveaux modèles), constitueraient l'espace de

formation où s'entremêleraient éco, hétéro et auto-formation. Essayons de représenter sur un schéma ces différentes étapes.

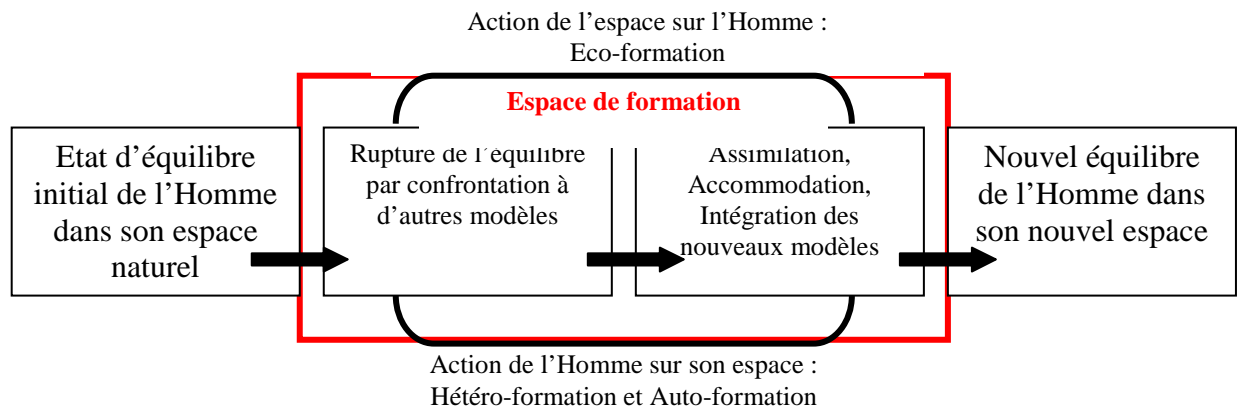


Figure 6 : Modélisation personnelle d'un espace de formation pour l'Homme

Ainsi, l'existence serait une succession d'espaces de formation, de « *mouvements multiples d'apprentissage... En deux temps trois mouvements* »⁸⁸. En effet, pour G. Pineau, apprendre par la vie et apprendre par l'école, représenteraient deux temps de formation différents voire opposés mais complémentaires, comme le jour et la nuit. Cette structure temporelle jour/nuit, pratique/théorie, terrain/école, expérience/formation serait d'après l'auteur des « *synchroniseurs écologiques les plus puissants et les plus prégnants* » et grands pourvoyeurs de formation de soi. L'école de l'expérience serait selon l'auteur « *une autre école qui ferait passer l'examen d'abord et donnerait les leçons ensuite* ».

Mais, toujours selon G. Pineau, ces deux modèles binaires formeraient une continuité d'apprentissage dans l'interaction de trois mouvements reprenant la structure ternaire organisme/nature/société, décrite par JJ Rousseau⁸⁹ et nommés par G. Pineau, subjectivation comme apprentissage de soi, écologisation comme apprentissage des choses, socialisation comme apprentissage des autres.

⁸⁸ G. Pineau « Expériences d'apprentissage et histoire de vie » 2005, dans traité des sciences et des techniques de la formation p 326

⁸⁹ Jean-Jacques Rousseau, « Émile ou De l'éducation » œuvre de Jean-Jacques Rousseau, publié en 1762, à la fois roman et traité d'éducation.

Nous retrouvons cette continuité d'apprentissage chez Danielle Riverain Simard⁹⁰ qui parle de « *temporalité ou temps vécu comme succession* ». Cette temporalité chère aux yeux de G. Pineau, s'inscrit au cœur du parcours de formation de l'individu. Tentons de représenter schématiquement cette inscription du temps dans le parcours de formation.

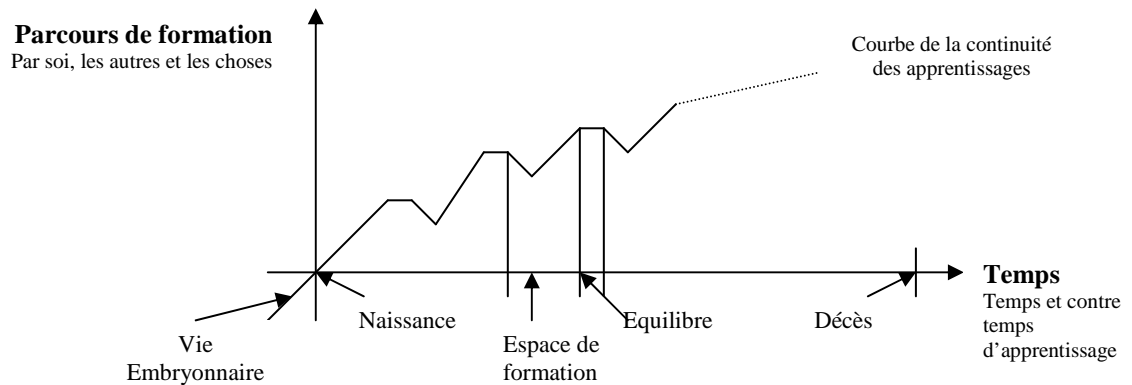


Figure 7 : Modélisation personnelle de la courbe de continuité des apprentissages

Ainsi, l'existence serait marquée par une succession de temporalités faites d'espaces de formations choisies ou imposées, formelles ou informelles, faites d'apprentissages et de remise en cause de ces apprentissages, d'équilibre et de déséquilibres, de calme et de remous face au monde qui nous entoure. Voyons à présent comment l'Homme en assimilant, accommodant, intégrant de nouveaux modèles, s'approprie l'espace pour en faire son milieu.

II.3.2 L'Homme dans son milieu entre habitat et habitus

D'après Georges Lerbet⁹¹ le milieu c'est ce que l'Homme intègre de l'environnement. Il prendrait un aspect individuel. Pour Augustin Berque⁹², le milieu représente la médiance, la centralité. Dans la pensée chinoise, le milieu aurait à voir avec la notion d'équilibre personnel, le juste milieu qui préserverait, pour l'Homme, une certaine harmonie dans une

⁹⁰ Danielle Riverain Simard « transitions professionnelles : choix et stratégies » 1993 Québec, presse de l'université Laval

⁹¹ Georges Lerbet, Professeur émérite à l'Université de Tours, est Philosophe et psychologue. Il est spécialiste reconnu en logique et épistémologie qui a fait porter l'essentiel des ses travaux universitaires sur l'intelligence de la complexité et des paradoxes en éducation.

⁹² Augustin BERQUE. Géographe et orientaliste, est directeur d'études à l'EHESS. Il a publié de nombreux ouvrages sur la relation des sociétés humaines à leur environnement. Son œuvre en japonologie, qui fait autorité, lui a valu le prix Yamagata Bantô. Ce livre, reprenant dans une plus vaste perspective les thèses de

forme de sérénité de l'ombre. Le milieu se trouverait donc au centre, entre l'espace et l'Homme. Il serait le résultat d'une interactivité permanente, d'un dialogue, d'une rencontre perpétuelle entre l'Homme et son espace.

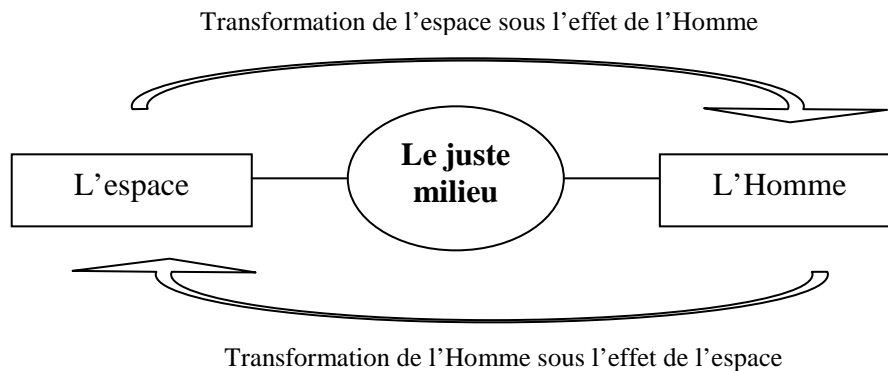


Figure 8 : Modélisation personnelle de la dynamique d'ajustement du milieu

Ainsi l'espace transformerait l'Homme et l'Homme transformerait l'espace dans un dialogue permanent pour trouver une sorte d'équilibre et d'harmonie. Alors, en considérant que le milieu est au centre entre l'espace et l'Homme et qu'il correspond à une certaine forme d'appropriation équilibrée de l'espace par l'Homme, essayons de traduire ce phénomène dans les différentes échelles de grandeur de l'espace et du temps.

Dans la préface du livre écrit par G. Pineau, D. Bachelart, D. Cottureau et A. Moneyron, « Habiter la terre », Michel Lussault⁹³ tente d'éclaircir le concept d'Habitat. Nous distinguerons dans le tableau suivant les notions d'Habitat, Habiter, Habitation, Habitus. Pour M. Lussault, « l'habitat » représenterait le cadre socialement construit de l'existence humaine au niveau de la planète, « l'habiter » s'assimilerait aux actes de l'Homme construisant son habitat dans une communauté de vie. « L'habitation » symboliserait un lieu de vie personnel, « l'habitus » prendrait le sens de l'habitude de vie. Ainsi habitat et habiter revêteraient une dimension plutôt collective, habitation et habitus une valeur plutôt personnelle. Ces différentes dimensions de l'habitat pourraient être mises en parallèle avec les échelles du temps au niveau macro, méso, micro et infiniment petit en comparaison avec le macro.

Vivre l'espace au Japon (PUF, 1982), souligne l'universalité des principes génériques de la spatialité japonaise.

⁹³ Michel Lussault est Agrégé de géographie et spécialiste de géographie urbaine. Il a été président de l'Université de Tours de 2003 à 2008 et troisième vice-président de la Conférence des présidents d'université (CPU)

<i>Échelle de grandeur</i>	Espace	Milieu	Homme	<i>Échelle du temps</i>
<i>Macro</i>	Planète	Habitat	Humanité	<i>Ères</i>
<i>Méso</i>	Territoire	Habiter	Communauté	<i>Siècles</i>
<i>Micro</i>	Lieu	Habitation	Famille	<i>Années</i>
<i>Infiniment petit</i>	Espace intérieur	Habitus	Soi	<i>Périodes</i>

Figure 9 : Modélisation personnelle du milieu de l'Homme par échelles de grandeur et de temps

Pour ramener le discours à notre préoccupation de recherche, tentons d'appliquer cette modélisation à l'écoformation dans le domaine paramédical et plus précisément au cas de la formation IBODE.

<i>Échelle de grandeur</i>	Espace	Milieu	Homme	<i>Échelle du temps</i>
<i>Macro</i>	Europe	Formation professionnelle	Acteurs de la formation professionnelle	tout au long de la vie
<i>Méso</i>	Etat, Région	Formation sanitaire	Acteurs de la formation sanitaire	<i>Temps des réformes</i>
<i>Micro</i>	CHU	Formation IBODE	Acteurs de la formation IBODE	<i>18 mois</i>
<i>Infiniment petit</i>	Espace personnel	Habitus	Personne en formation	<i>Périodes</i>

Figure 10 : Modélisation personnelle du milieu de la personne en formation infirmière par échelles de grandeur et de temps

Ainsi, l'éco-formation consistera, pour la Personne en formation IBODE, à prendre en compte les différentes dimensions de sa formation aux niveaux : macro, méso, micro, et infiniment petit. L'éco-formation interviendra comme médiateur de la formation pour la situer dans le contexte de la formation professionnelle tout au long de la vie ce qui suppose les notions de compétence et d'apprenance incluses dans les réformes nationales et

régionales de la formation. Nous nous situerons, dans le cas de figure proposé dans l'exemple, dans un contexte de formation publique (CHU) et pas privée (Croix Rouge), dans lequel des formateurs spécialisés dans le domaine infirmier de bloc opératoire seront chargés de formation. La prise en compte de ces éléments de contexte permettront à la personne en formation, de se situer, d'avoir une grille de lecture de ce qu'elle vit, de ce qu'elle apprend, de se repérer dans son parcours de formation et d'évoluer dans son milieu autant que de faire évoluer son milieu. Ce rapport permanent au milieu est source d'apprentissage.

Ainsi nous pouvons constater que l'espace devient éducatif lorsqu'il se transforme en milieu. A partir du moment où l'espace est investi, il devient source de liens entre ce que la Personne vit en formation et ce qu'elle vit en dehors de la formation. L'articulation entre les deux paraît primordiale pour trouver un équilibre, une harmonie entre le corps et l'esprit, entre le concret et le symbolique. L'Homme en domptant le milieu prend sa place, acquiert une autonomie, affirme un positionnement vis-à-vis des autres, qui l'aide à avancer. Cette maturité de soi est une force sur laquelle l'hétéro-formation et l'éco-formation va s'appuyer pour développer l'auto-formation. Mais qu'entend on exactement par autoformation.

II.4. L'autoformation

Les mérites de l'auto-formation ne sont plus à vanter. Elle a été primée par de nombreux auteurs. Elle semble être actuellement la clé de voûte de toute volonté d'apprentissage. Mais nous verrons que l'auto-formation n'est pas la solo-formation, et qu'elle se construit à travers les autres et le milieu. D'ailleurs, P. Carré⁹⁴, à partir du groupe de recherche sur l'autoformation (GRAF) autour de G. Pineau, fait émerger cinq approches de l'auto-formation.

⁹⁴ Philippe Carré est un universitaire français, professeur des universités en Sciences de l'éducation à l'Université Paris Ouest Nanterre La Défense et responsable de l'équipe "Apprenance et formation des adultes" au CREF (Centre de recherche éducation formation) dans cette université. Après avoir occupé pendant une vingtaine d'années différentes fonctions de formation et de conseil dans plusieurs structures privées et associatives, tout en poursuivant un itinéraire de recherche universitaire, Philippe Carré est président d'Interface Recherche et directeur de publication de la revue Savoirs . Ses travaux, interventions et publications, portent sur : les trois thématiques de l'ingénierie pédagogique, de l'autoformation et de la motivation à l'engagement en formation d'adultes. Il s'attache aujourd'hui également à défricher la notion

II.4.1 Les 5 approches de l'autoformation

P. CARRE, regarde l'autoformation, c'est-à-dire la formation par soi même, suivant 5 grandes visions que l'on présentera ici sous forme de tableau.

Individuelle	Autodidaxie	Autoformation en dehors de tout lien éducatif ou formatif interpersonnel
Anthropologique	Autoréflexion, Autoconstruction	Anthropogénèse par réflexion et construction identitaire
Socioéconomique	Autoproduction	Apprentissage informel notamment dans un contexte d'organisation apprenante
Pédagogique	Autoformation accompagnée	Apprentissage en formation ouverte où la présence du pédagogue est ponctuelle et sert à accompagner le projet de celui qui apprend
Sociocognitive	Autodirection	L'autodirection recouvrirait 3 types d'action : le vouloir agir (« <u>autodétermination</u> », Ryan), le savoir agir (« <u>autorégulation</u> », Zimmerman) et le pouvoir agir (« <u>autoefficacité</u> », ou la croyance d'efficacité personnelle sous tendue par le regard de l'autre, serait au cœur de l'agentivité humaine, (Bandura)

« Trop souvent l'autoformation est confondue avec soloformation »⁹⁵. Or, nous constatons dans ce tableau que seule l'autodidaxie ferait l'objet d'un acte individuel d'apprentissage... Bien que toujours au regard d'un contexte qui pousse à apprendre. Ce qu'il faut retenir suivant Kant⁹⁶, c'est que,

*«Ce que l'on apprend le plus solidement et ce que l'on retient le mieux, c'est ce que l'on apprend en quelque sorte par soi même ».*⁹⁷

d'« apprenance » comme illustration des transformations du rapport au savoir dans le cadre de la société de l'information.

⁹⁵ Philippe Carré « portée et limite de l'autoformation » Toulouse Mai 2006 Colloque sur l'autoformation

⁹⁶ Emmanuel Kant (1724-1804) est un philosophe allemand, fondateur de l'« idéalisme transcendantal » Il est l'un des grands penseurs des Lumières et continue à exercer, aujourd'hui encore, une influence considérable. Son œuvre, considérable et diverse dans ses intérêts, mais centrée autour des trois Critiques, la Critique de la raison pure, la Critique de la raison pratique et la Critique de la faculté de juger, fait ainsi l'objet d'appropriation et d'interprétations successives et divergentes.

Dans le même ordre d'idée, Annie Jezegou⁹⁸, chercheur en sciences de l'éducation, identifie cinq approches complémentaires de l'autoformation, que P. Carré nommait en 1997 « la galaxie de l'autoformation ».

Intégrale ou personnelle : autodidaxie c'est-à-dire cette capacité qu'ont certains individus à apprendre par eux-mêmes en dehors de toute institution ou agents éducatifs formels mais en utilisant les ressources de l'environnement immédiat.

Existentielle ou anthropologique : autoconstruction à partir des autres (hétéro-formation) des choses (écoformation) et de soi (autoformation) dans une vision tripolaire de la formation défendue par G. Pineau.

Sociale ou socioéconomique : autoproduction à partir des situations de travail et des réseaux d'échanges entre professionnels

Cognitive ou sociocognitive : Autodirection c'est-à-dire cette capacité à s'auto-orienter et qui prend appui sur l'autodétermination (vouloir agir), l'auto-régulation (savoir agir), auto-efficacité (pouvoir agir)

Educative ou pédagogique : autoformation accompagnée c'est-à-dire la formation acquise en milieu éducatif institué qui institutionnalise l'autoformation.

Nous constatons que ces deux approches de l'autoformation sont très proches dans leur signification. Au regard de ces modèles, nous pouvons dégager certaines caractéristiques de l'autoformation. Ainsi nous constatons des enjeux économiques tels que : obtenir un haut niveau de polyvalence, maintenir son employabilité en restant performant, anticiper le changement, augmenter l'efficacité et diminuer les coûts de la formation. Nous pouvons également mettre en évidence des enjeux sociaux tels que : l'émancipation, la promotion sociale, la réalisation personnelle et professionnelle. Quelques principes majeurs sont à retenir : la responsabilisation qui engage la personne dans sa formation, l'autonomie qui suppose la capacité de faire des choix dans un cadre contraint, l'apprenance qui entraîne la personne dans une recherche de formation permanente, l'individualisation et l'accompagnement des parcours qui supposent un soutien par des « tiers privilégiés »⁹⁹, comme nous l'avons vu dans le volet de l'hétéro-formation.

⁹⁷ E. Kant, « traité de pédagogie » 1803

⁹⁸ Annie Jezegou « société cognitive et autoformation en milieu éducatif institué : principaux enjeux et leviers d'ingénierie » Contribution colloque de Rennes janvier 2009

En effet, pour les personnes hétéro-dépendantes le système de l'autoformation peut représenter certains obstacles nécessitant un accompagnement par trois types de présences, sociale, cognitive, éducative comme le soutient A. Jézégou¹⁰⁰.

La présence sociale : ouverture à la communication et aux aspects socio-affectifs et émotifs pour développer un climat de confiance

La présence cognitive : démarche collaborative dans la résolution de problème (déclenchement, exploration, intégration et résolution argumentée)

La présence éducative : constitution d'une communauté d'apprentissage à travers des interactions entre les apprenants.

De plus, selon ce même auteur, l'autoformation serait corollaire à une ouverture aux libertés de choix qu'ils soient spatio-temporels (temps, lieux, rythme de la formation), pédagogiques (objectifs, contenus, évaluation) ou communicationnels (supports d'apprentissage, outils de communication, personnes ressources). Mais l'autoformation ne peut avoir sa place sans motivation. Alors qu'est ce qui pousse l'individu à se former ?

II.4.2 La motivation en formation

Quelle est la place de la motivation dans un projet de formation ? Cette question mériterait un travail de recherche à lui tout seul mais il nous paraît indispensable pour traiter du développement des compétences en formation par alternance d'aborder brièvement le concept de motivation

Dans son livre « éduquer à la motivation », Jacques André¹⁰¹ explique que toute réussite est suspendue à la motivation de même que toute motivation est suspendue à un projet. La motivation, cette force, cette énergie psychologique qui pousse à agir prendrait ses sources dans l'émergence de besoins, d'intérêts et de désir personnels, dans l'estime de soi et dans les rapports relationnels avec les « tiers privilégiés » ou personnes de confiance. La motivation serait d'ordre intrinsèque pour tout ce qui concerne l'énergie interne et d'ordre extrinsèque pour tout ce qui concerne l'énergie externe apportée par le monde et les autres.

⁹⁹ Expression empruntée à J. André « éduquer à la motivation » 2005 L'Harmattan

¹⁰⁰ Annie Jézégou « société cognitive et autoformation en milieu éducatif institué : principaux enjeux et leviers d'ingénierie » Contribution colloque de Rennes janvier 2009

¹⁰¹ Jacques André « éduquer à la motivation, cette force qui fait réussir », 2005 L'Harmattan 268 pages

Ainsi, pour J. André le principal aliment de la motivation serait le **plaisir** et en particulier le plaisir partagé. En effet, pour cet auteur,

« Les interactions positives qui s'établissent avec des personnes affectivement privilégiées sont à l'origine du développement de la motivation et de la réussite. »

Ce que veut dire l'auteur, c'est que le regard positif de l'autre sur soi, l'estime qu'il nous accorde, les messages de réassurance qu'il nous transmet, procure du plaisir et donc de l'énergie positive qui se transforme en motivation. Selon J. André,

« Si l'on veut un résultat durable, il faut faire naître et développer du plaisir. Le résultat développera ensuite du plaisir. »

J. André modélise sa pensée de la manière suivante :

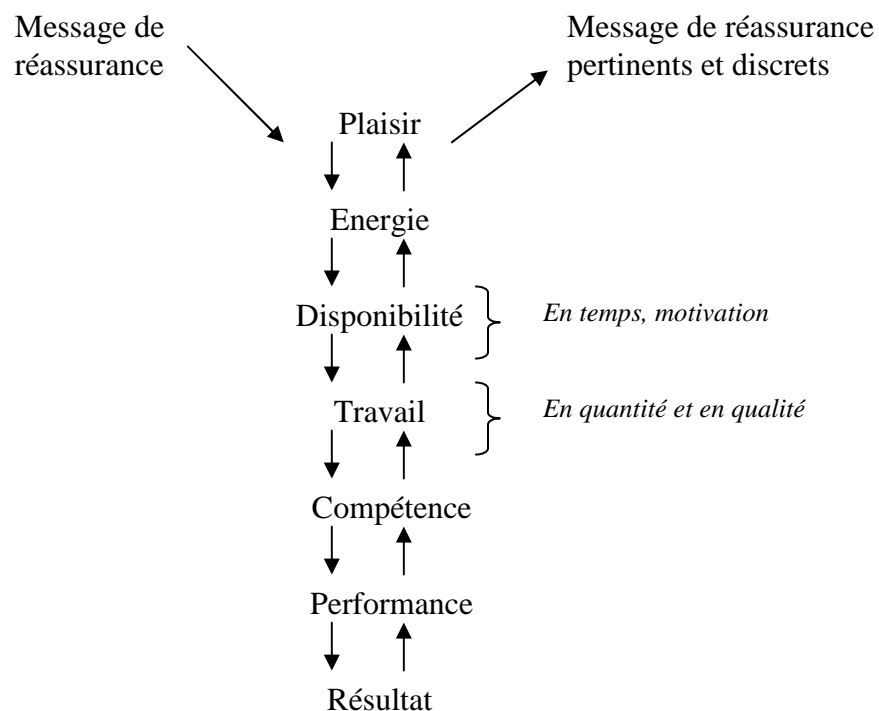


Figure 11 : Modélisation de la motivation et de la réussite selon J. André
« Éduquer à la motivation » p 42

Ainsi, l'autre, « le tiers privilégié » comme le nomme J. André, celui qui est disponible et transmet des messages de réassurance susciterait du plaisir donc de l'énergie, un investissement dans le travail qui forgerait la compétence, la performance et la réussite.

Inversement la réussite générerait du plaisir lui-même source de réussite dans une boucle de rétroaction. Selon ce même auteur,

« il faut cesser de considérer l'individu seul, d'une manière fixiste, dans le temps, pour l'envisager, au contraire, dans son évolution comme une totalité corporelle, affective et cognitive, en interaction avec un milieu physique et social. »

C'est pourquoi, selon J. André, il est impératif d'aider l'apprenant à devenir plus ouvert à son expérience personnelle. Pour ce faire, le formateur, dit il en reprenant les principes Rogériens, développera avec l'apprenant, des liens de confiance, des relations congruentes, empathiques, portées par une considération inconditionnelle.

D'ailleurs pour P. Carré, la motivation concernerait trois aspects de la relation à la formation,

« Les aspects conatifs de ce rapport (intentionnalité, volonté, projet...), en complément de ses aspects cognitifs (perception, traitement de l'information, mémoire....) et affectifs (sentiments émotions, affects...) »¹⁰²

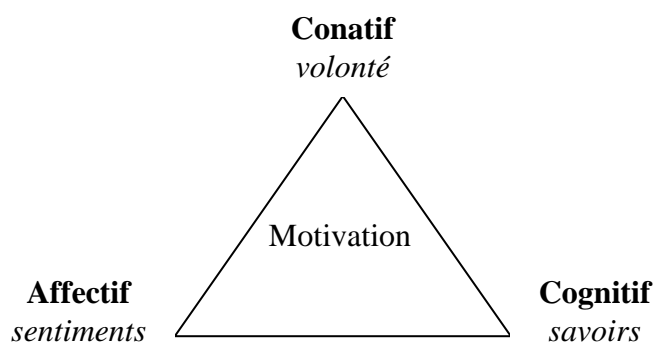


Figure 12 : La motivation dans la dimension dynamique du rapport au savoir selon P. Carré
Dans « motivation et rapports à la formation » 2005

Ainsi pour P. Carré la motivation en formation trouve ses sources dans la recherche de sens entre aspects conatifs, cognitifs et affectifs. C'est pourquoi, pour être motivé, il faut pouvoir trouver du sens aux apprentissages en articulant volonté d'agir, goût d'apprendre et équilibre affectif. Mais l'individu reste avant tout l'objet de ses pulsions conscientes ou inconscientes. Pour P. Carré, le désir est essentiel. Cet auteur affirme que la motivation à

apprendre s'inscrit « *dans le cadre d'une clinique du rapport au savoir où la notion de désir fait figure de concept clé* »¹⁰³. Pour J. Nuttin, la motivation serait caractérisée par « *la recherche intentionnelle du progrès à travers la construction de buts, plans et projets personnels* ». ¹⁰⁴Pour Platon¹⁰⁵ une des sources de la motivation serait la recherche du **bonheur**.

Nous constatons donc que la motivation à apprendre serait une notion corollaire du plaisir, dans une recherche d'autosatisfaction et du désir, dans une recherche d'auto-détermination pour réaliser un projet. Plaisir et désir nourriraient la volonté d'agir et le goût naturel d'apprendre dans l'espoir de trouver une forme de bonheur, avec une exigence de croissance et d'actualisation de soi.

Synthèse du concept de formation

Ainsi, cette étude sur la notion de formation montre les diverses formes qu'elle peut prendre entre andragogie, hétéro, éco et auto-formation. La confrontation aux autres (formateurs, tuteurs, co-formés, famille, amis, ennemis), l'environnement (le contexte socio-professionnel, le milieu, les situations), son propre rapport au savoir (auto-détermination, autoréflexion, auto-régulation, auto-efficacité) semblent contribuer à la mise en forme progressive et évolutive de soi et au développement de ses compétences. Mais la motivation qu'elle soit extrinsèque ou intrinsèque semble représenter le moteur principal de tout engagement en formation. Plaisir, désir, besoin de se former invitent la Personne à apprendre. Mais qu'est ce qu'apprendre ? A ce stade du travail, il nous semble nécessaire d'étudier les mécanismes d'apprentissage, ceux qui facilitent l'appropriation des savoirs.

¹⁰² P. Carré « motivation et rapports à la formation » 2005 dans traité des sciences et des techniques de la formation Dunod p 280

¹⁰³ P. Carré 2005 dans traité des sciences et des techniques de la formation Dunod p 284

¹⁰⁴ J. Nuttin 2005 dans traité des sciences et des techniques de la formation Dunod p 286

¹⁰⁵ Platon, Philosophe grec, disciple de Socrate est né en 427 avant JC et il est mort à l'âge de 79ans. Il est souvent considéré comme un des premiers grands philosophes de la philosophie occidentale. La philosophie platonicienne se caractérise par son extrême richesse. Platon s'est tourné aussi bien vers la philosophie politique que vers la philosophie morale, la théorie de la connaissance, la cosmologie ou vers l'esthétique. Ses positions sont encore souvent discutées ou défendues par la philosophie contemporaine

III. L'APPRENTISSAGE DANS LA CONSTRUCTION DE SOI

« Outre qu'on n'accoutume point sa raison à se soumettre servilement à l'autorité, l'on se rend plus ingénieux à trouver des rapports, lier des idées, à inventer des instruments, que quand, adoptant tout cela tel qu'on nous le donne, nous laissons notre esprit dans la nonchalance, comme le corps d'un homme qui toujours habillé, chaussé, servi par ses gens et traîné par ses cheveux, perd à la fois la force et l'usage de ses membres »¹⁰⁶

Ainsi, comme nous le suggère JJ Rousseau, apprendre se définirait par la construction des savoirs en se les appropriant par l'action. L'élucidation de situations problèmes dans le cadre de cas concrets, amenant l'élève à s'impliquer, à décider, à faire des choix, serait véritablement la clé de la construction des savoirs conduisant aux compétences. Le contenu des enseignements prendrait alors tout son sens. Nous retrouvons là, la théorie constructiviste de J. Piaget et le principe de l'école active, défendu par les adeptes de la pédagogie nouvelle, dans les années 1920.

Dans ce chapitre nous découvrirons que la variété des méthodes pédagogiques, la prise en compte de l'expérience, la confrontation aux situations problèmes au cœur des organisations apprenantes, favorisent les apprentissages.

III.1. La variété des méthodes pédagogiques comme moyen d'apprentissage

III.1.1 Les 3 théories dominantes de l'apprentissage

Actuellement certains didacticiens s'accordent pour regrouper les modèles d'apprentissage suivant trois courants : les modèles transmissif, behavioriste et constructiviste. De quoi s'agit-il ?

Le modèle transmissif de l'apprentissage est très ancien et encore utilisé de nos jours. Cette théorie part du principe que pour apprendre l'élève doit écouter, répéter et appliquer ce qui est enseigné par le maître, comme nous l'avons déjà vu. L'accent est mis sur la didactique pour rendre l'enseignement communicable et intelligible pour faciliter son

¹⁰⁶ Jean Jacques ROUSSEAU « *Emile* » 1762

appropriation. Le rôle du maître est déterminant. Il maîtrise la situation pédagogique par son discours, ses démonstrations, ses outils pédagogiques et son comportement.

Le **modèle behavioriste ou comportementaliste** centré sur le conditionnement et dont Skinner fut l'un des fondateurs, part du principe que l'acquisition des connaissances s'effectue par paliers successifs auxquels on accède par renforcements positifs. L'apprentissage nécessite un renforcement immédiat et suppose la répétition de l'activité. L'acquisition se fait plus ou moins rapidement suivant la personne mais nécessite toujours plusieurs renforcements. On retrouve également dans ce modèle behavioriste l'apprentissage par essai erreur étudié par J. Nuttin¹⁰⁷. Pour ce dernier les remarques « bien » « mal » permettent un apprentissage plus ou moins rapide. Mais pour Jean Berbaum¹⁰⁸ ces théories de l'apprentissage sont réductrices,

*Elles «réduisent l'apprentissage à l'installation d'une liaison entre une situation et une réponse. Elles sont l'expression de l'Homme qui privilégie le comportement visible. On parle de comportementalisme ou de behaviorisme. La liaison souhaitée peut être le résultat d'un transfert de réflexe (conditionnement répondant), d'un renforcement, d'une succession d'essais qui privilégient le comportement désirable selon la loi de l'effet.»*¹⁰⁹

Dans ce modèle, l'élève est réduit à une mise en forme externe, à un conditionnement orchestré, qui ne laisse aucune place à la volonté du sujet et aux caractéristiques de sa personnalité. Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, cette théorie d'apprentissage n'est pas adaptée aux adultes et semble en parfaite contradiction avec les approches constructiviste de JJ Rousseau ou J. Piaget.

Les modèles constructiviste et socioconstructiviste largement développés par J. Piaget, postulent que l'acquisition des connaissances est étroitement liée à l'activité du sujet dans son milieu. On parle d'apprentissage par « insight » ce qui correspond à une certaine intuition du sens de la situation. Selon Piaget quatre facteurs contribuent au développement des connaissances : l'hérédité qui se prolonge par la maturité, le milieu physique ou

¹⁰⁷ J. Nuttin « théorie de la motivation humaine » 1991

¹⁰⁸ Jean Berbaum est actuellement professeur de Sciences de l'Education à l'université des Sciences Sociales de Grenoble. Il a également enseigné à l'université de Nancy II et, comme expert de l'UNESCO, à l'École normale supérieure d'Abidjan. Il étudie en particulier les apports possibles, dans de nombreux lieux de formation, d'un programme d'aide au développement de la capacité d'apprentissage. Il est l'auteur de « apprentissage et formation » 2005 6^{ème} éditions PUF Que sais je

¹⁰⁹ J. Berbaum « apprentissage et formation » 1999 PUF Que sais je ?

l'expérience, l'environnement social et l'équilibration entre schèmes et objet d'apprentissage ce qui correspond à une compréhension du réel. Pour cet auteur la connaissance ne se transmet pas verbalement, elle doit être nécessairement construite et reconstruite par l'apprenant en interaction avec l'environnement. Pour Lev S. Vygostky¹¹⁰, l'acquisition des connaissances passe aussi par un processus qui va du collectif (médiation) à l'individuel (développement personnel). Cet auteur met l'accent sur la construction sociale de l'intelligence. Il a développé ce que l'on appelle aujourd'hui « la zone proximale de développement » qui correspond à l'espace situé entre ce que le sujet est capable de faire seul et ce qu'il est capable de faire en étant accompagné. Le but recherché est de dépasser les compétences actuelles grâce à une activité conjointe avec un médiateur ou d'autres apprenants et d'accéder progressivement à un plus haut niveau d'autonomie. Pour Jérôme Bruner¹¹¹, l'apprentissage se fait par la découverte, l'exploration et la médiation. Cette révolution dans la représentation de l'apprentissage, très en vogue actuellement notamment avec la montée de la formation pour adultes fait réfléchir sur la posture pédagogique du formateur et les styles de relations pédagogiques qu'il peut mettre en place.

III.1.2 Les trois styles de relation pédagogique

Jean HOUSSAYE nous enseigne que toute situation pédagogique s'inscrit schématiquement dans un espace géométrique à 3 sommets : savoir, enseignant, étudiant. Le savoir désigne les contenus, les disciplines, les programmes, les acquisitions. L'étudiant désigne l'apprenant, l'élève, l'enseigné, le formé, c'est lui et lui seul qui apprend. L'enseignant désigne le formateur, le professeur, le maître, l'instituteur, l'accompagnateur, le passeur. Cette figure géométrique à trois sommets rend compte de trois processus pédagogiques. Le processus « enseigner » qui relie savoir et enseignant, représente la démarche didactique, les moyens pédagogiques que l'enseignant va mettre en œuvre pour transmettre les savoirs. Le processus « former » qui privilégie l'axe enseignant/étudiant. Ce processus a pour objectif de faciliter la construction des savoirs et des compétences de l'étudiant par une démarche d'accompagnement. Enfin, le processus « apprendre » qui

¹¹⁰ Lev S. Vygostky est un psychologue russe. Il crée un laboratoire pour l'enfance anormale et s'intéresse à l'éducation des sourds muets. Il est l'auteur de « pensée et langage » qu'il dicte sur son lit de mort victime de la tuberculose à l'âge de 38 ans.

¹¹¹ Jerome Bruner (1915-) est un psychologue américain, dont le travail porte en particulier sur la psychologie de l'éducation. Il fut l'un des premiers découvreurs de « Pensée et langage » de Vygotsky et s'est nourri de Piaget et Meyerson. Les idées de Bruner se fondent sur la catégorisation, ou « Comprendre comment l'homme construit son monde », partant du principe que l'homme interprète le monde en termes de ressemblances et différences

relie savoir et étudiant et qui représente la capacité de celui-ci à se former en autonomie en développant ses propres stratégies d'apprentissages.

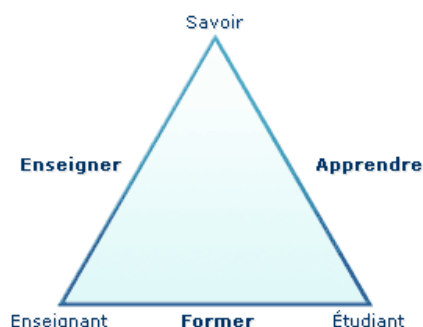


Figure 13 : Modélisation du triangle pédagogique selon J. Houssaye

Pour P. Meirieu, enseigner correspond au modèle du « clerc », former correspond au modèle du « maître compagnon » et apprendre correspond au modèle de « l'enseignant bibliothécaire ».

Le « **clerc** », par sa rationalisation didactique, assure un certain niveau de sécurité mais peut aussi représenter une forme d'aliénation comme évoquée dans la réflexion de l'auteur,

« Le problème majeur du cours magistral, ce n'est pas qu'il manque d'efficacité, c'est qu'il est trop efficace et entretient de la dépendance quand il devrait émanciper. Le pouvoir de fascination de la parole est immense et, de captivé, on finit facilement par devenir captif »¹¹².

Le « **maître compagnon** » par l'ajustement de sa relation pédagogique est centré sur l'accompagnement et le dialogue. Comme l'explique l'auteur,

« Il n'explique pas abstraitement ce qu'il faut faire pour envoyer ensuite l'apprenti le faire tout seul chez lui ; il fait devant, fait avec, guide le geste, commente le résultat, fait refaire quand c'est nécessaire jusqu'à ce que l'apprenti se hisse au niveau du maître et parvienne à réaliser son chef d'œuvre »¹¹³

L'« **enseignant bibliothécaire** », attentif aux stratégies personnelles d'apprentissage de l'apprenant, se rapproche de l'autonomisateur, car il aide simplement chacun à se retrouver dans le labyrinthe de la bibliothèque pour devenir autodidacte. Selon l'auteur,

¹¹² Philippe MERIEU « les voies de la pédagogie » dans « éduquer et former » livre coordonné par Ruano-Borbalan Editions Sciences humaines 432 pages

« On peut l'interroger mais rarement pour lui demander de transmettre lui même des connaissances, plutôt pour qu'il explique où et comment on peut les chercher »¹¹⁴

Chaque étudiant aurait un style d'apprentissage qui lui est propre, plus ou moins à l'aise en fonction de l'axe pédagogique privilégié par l'école. C'est pourquoi ces 3 modèles complémentaires sont à exploiter et à adapter au contexte. Le « clerc » comme le « maître compagnon » ou le « bibliothécaire » doivent tenter de s'associer pour « *permettre à des légitimités différentes de coexister et au système de donner du jeu aux acteurs* »¹¹⁵. La relation pédagogique est garante de cette superposition des trois rôles. La difficulté du formateur réside dans son adaptation à l'interlocuteur. Il lui faudra assurer l'acquisition des savoirs, par une didactique appropriée, en utilisant des méthodes actives facilitatrices de l'apprentissage, tout en respectant la singularité de l'étudiant pour l'accompagner dans son processus personnel d'apprentissage. Mais, comme toutes les relations humaines, la relation pédagogique ne peut se définir qu'à travers la rencontre d'au moins deux personnes, ici, le formateur et le formé. Le formateur peut être animé de la meilleure volonté du monde, il n'obtiendra rien de l'étudiant si celui-ci ne veut pas participer, communiquer ou apprendre.

Cependant, Carl Rogers affirme qu'un « *pont peut être jeté entre le maître et l'élève... Ce pont, c'est une attitude d'essence affective qui rendrait possible la communication* ».¹¹⁶ Cette attitude, Rogers la caractérise en quatre qualités : l'authenticité, la congruence, l'attention positive inconditionnelle et l'empathie. Pour cet auteur, l'authenticité est la condition première à toute relation vraie car elle implique le renoncement de l'être, à être ce qu'il n'est pas. Ainsi, le formateur qui voudra établir des relations vraies avec l'étudiant, montrera son vrai visage et évitera de jouer un rôle. Alors, les étudiants feront preuve à leur tour d'une spontanéité véritable. La congruence découle de l'authenticité. Elle permet de rester crédible aux yeux des étudiants en disant ce que l'on fait et en faisant ce que l'on dit. Elle permet de surpasser le dualisme entre le « moi idéal » et le « moi réel ». L'attention positive inconditionnelle implique de s'abstenir de tout jugement de valeur dans le respect de l'altérité. Le formateur ne devra donc pas chercher à former l'autre à son image mais tiendra compte de sa différence pour l'aider à s'approprier les connaissances dont il a besoin. L'empathie se définit comme cette faculté de comprendre l'autre dans son intimité sans jugement analytique et sans tentation fusionnelle. Rogers démontre que

¹¹³ Philippe MERIEU « les voies de la pédagogie » dans « éduquer et former » p 67 livre coordonné par Ruano-Borbalan Editions Sciences humaines 432 pages

¹¹⁴ Philippe MERIEU « les voies de la pédagogie » dans « éduquer et former » livre coordonné par Ruano-Borbalan Editions Sciences humaines 432 pages

¹¹⁵ Philippe MERIEU « les voies de la pédagogie » dans « éduquer et former » livre coordonné par Ruano-Borbalan Editions Sciences humaines 432 pages

l'empathie c'est « *comprendre un individu en entrant entièrement, complètement et avec sympathie, dans son cadre de référence interne. C'est aussi quelque chose de très rare* ».

Une relation pédagogique réussie peut donc créer un climat facilitateur susceptible de libérer les pulsions de l'étudiant et de contribuer à son épanouissement, dans le respect de son intériorité, tout en assurant l'enseignement des savoirs indispensables à l'exercice de la profession visée. Pour P. Meirieu, « *l'équilibre écologique du système apprendre* »¹¹⁷ est une question d'adéquation entre relation pédagogique (axe former), rationalisation didactique (axe enseigner) et stratégies individuelles (axe apprendre). Ainsi, dans le processus « enseigner », le style pédagogique serait à dominante directive pour assurer le besoin de sécurité. Dans le processus « apprendre », il serait à dominante autonomisante pour assurer le besoin de liberté. Dans le processus « former », il serait à dominante accompagnatrice dans la recherche de l'équilibre sécurité/liberté.

Mais pour d'autres auteurs, la relation pédagogique, facteur d'équilibration, s'appuiera sur l'expérience de vie et l'expérimentation pour promouvoir les apprentissages, John Dewey , G. Pineau et D. Kolb en sont des exemples.

III.2. L'expérience de vie et l'expérimentation comme source d'apprentissage

« L'Éducation doit être conçue comme une reconstruction continuelle de l'expérience.... N'importe quelle leçon sur n'importe quel sujet fournit l'occasion d'établir des rapports entre l'objet étudié et les expériences plus vastes et plus directes de la vie de tous les jours.... La meilleure forme d'enseignement vise à réaliser l'inter relation de l'école et de la vie ». John Dewey

Ainsi pour John Dewey, la pensée naît de l'expérience. C'est pourquoi l'enseignant ne peut pas abstraire le vécu et l'expérience déjà acquise par l'apprenant. Il s'agit de considérer l'étudiant dans sa globalité, dans sa singularité car ce qui va prendre sens pour l'un n'aura aucune signification pour l'autre. L'enseignant ne donne pas, c'est l'étudiant qui découvre lui même ce dont il a besoin. Dès lors, le rôle de l'enseignant consiste à créer les conditions qui rendent possibles les apprentissages pour que l'apprenant puisse

¹¹⁶ C. Rogers «Le développement de la personne » 1998 Dunod 274 pages

¹¹⁷ P. Meirieu « apprendre oui mais comment » 1987 Paris, 21^{ème} édition 2009 esf éditeur

construire des connaissances de façon signifiante, expérientielle et auto-appropriante. Pour Carl Rogers, il n'est de véritables connaissances que celles qui auraient été apprises par soi-même avec ses propres efforts et recherches car l'individu ne saisit pas intimement la signification d'une communication d'autrui. Il s'agit bien là d'intérioriser les savoirs en fonction de ce qui fait écho pour l'apprenant, en fonction de son vécu, de sa personnalité, de son projet, de ce qui fait qu'il est lui et pas un autre. Dans ce sens, le retour sur son histoire de vie semble primordial, comme nous le suggère G. Pineau.

III.2.1 L'histoire de vie dans la « dynamique des quatre apprentissages »

En formation pour adultes, les apprenants arrivent avec un bagage d'expériences réussies et douloureuses, de victoires et d'échecs, de convictions et d'incertitudes, d'assurance et de doute qui depuis toujours jalonnent leur parcours. Bref, un passé dense et varié mais qui souvent n'est pas conscientisé. L'approche de la formation par les histoires de vie est une conception assez nouvelle, apparue dans les années 90 et défendue par un de ses plus fervents adeptes, Gaston Pineau¹¹⁸. Pour cet auteur, on apprend autant de son héritage expérientiel que des formations formelles en centre institué. Cette double référence est même indispensable. Henry Desroche¹¹⁹, sociologue, philosophe et théologien français appelle ce retour réflexif sur son trajet pour en construire un projet de formation, une biographie raisonnée. Le principe est d'apprendre en entreprenant et en cherchant, émancipant ainsi l'acte d'apprendre de l'acte d'enseigner. Nous retrouvons là le principe de la maïeutique de Socrate. Le potentiel est en nous, il suffit de le révéler en le recherchant dans notre passé. Ainsi est apparue la notion de « sujet social apprenant » suivant la formulation de P. Carré.

Cette connaissance interne qui n'est pas consciente et qui forme une unité biocognitive incorporée peut être assimilée à la « caverne » de Platon, cette sorte de richesse interne qui reste dans la pénombre. G. Pineau met en parallèle de ces « savoirs tacites » conquis par l'expérience, un autre type de savoirs plus formels acquis dans les livres ou dans les écoles et que l'auteur nomme « savoirs explicites ». Ces deux types de savoirs loin de s'opposer,

¹¹⁸ Gaston Pineau a participé à l'émergence de différents "chantiers" temporels : histoire de vie, alternance, auto-formation, co-formation et éco-formation. Il est co-fondateur de l'Association Internationale des Histoires de Vie en Formation (ASIHVIF). Et a été jusqu'en 2007 Professeur en science de l'éducation à la Faculté François Rabelais de Tours

¹¹⁹ H. Desroche (1914 - 1994) était un sociologue, un philosophe et un théologien français auteur de « entreprendre d'apprendre, d'une autobiographie raisonnée » 1991 édition l'atelier

se fécondent pour faire émerger quatre formes d'apprentissages : les apprentissages expérientiels par l'action, les apprentissages d'expression par explicitation, les apprentissages formels par transmission articulée et les apprentissages d'intériorisation par application.

Les apprentissages expérientiels par l'action seraient effectifs par la réflexion des professionnels sur leur pratique, et indépendants de l'application des modèles scientifiques.

Les apprentissages d'expression par explicitation relèveraient de l'explicitation de la pratique, suivant le modèle de P. Vermersch¹²⁰, pour faire émerger les savoirs insus.

Les apprentissages formels par transmission articulée et les **apprentissages d'intériorisation** par application représenteraient les apprentissages acquis par les enseignements formels suivant les modèles savants.

Nous retrouvons dans cette conception de l'apprentissage, le retour réflexif sur soi par l'explicitation des savoirs tacites et l'intervention de personnes expertes pour la transmission des savoirs correspondant respectivement à un acte apprendre et un acte enseigner.

Mais cette théorie des quatre apprentissages à partir des savoirs tacites et explicites se rapproche des quatre phases d'apprentissage décrites dans le modèle de David Kolb.

III.2.2 L'expérimentation dans la boucle d'apprentissage

David A. Kolb publiait en 1984, "Experiential Learning", livre dans lequel il expose qu'une personne fait son apprentissage par la découverte et l'expérience et que l'apprenant se situe dans un style d'apprentissage qui lui est propre. Selon Kolb, les styles d'apprentissage peuvent être perçus selon deux continuum allant de concret à abstrait et d'actif à réflexif. Selon ce même auteur, l'apprenant évolue sur ces continuums à partir de ses appréhensions mais également à partir de ses préférences à traiter ou à percevoir l'information. Certaines techniques pédagogiques seraient plus appréciées selon le style d'apprentissage de l'étudiant. D. Kolb affirme que l'apprentissage est plus efficace et plus puissant lorsqu'il est fondé sur l'expérience personnelle et surtout s'il est suivi d'une réflexion sur cette

¹²⁰ Pierre Vermersch, psychologue et psychothérapeute de formation est chargé de recherche au CNRS. Il a, dans un premier temps, développé l'usage des théories de Jean Piaget dans le domaine des apprentissages professionnels en mettant en œuvre une méthodologie originale d'observation de l'activité intellectuelle. Depuis plusieurs années maintenant, il élabore la technique de l'entretien d'explicitation et collabore étroitement avec des enseignants et formateurs dans divers cadres institutionnels.

expérience De plus, il considère qu'il est préférable d'apprendre selon un cycle permettant d'expérimenter les quatre modes d'apprentissage afin de bien comprendre une situation.

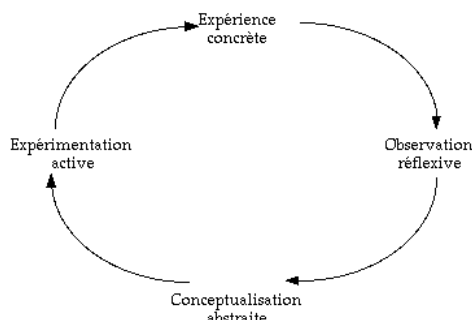


Figure 14 : Modélisation de la boucle d'apprentissage selon D. Kolb

Ainsi en formation par alternance, il sera important de varier les portes d'entrée pour s'adapter aux différents modes d'apprentissage mais il faudra s'assurer aussi que chaque porte a été franchie. Parfois il faudra « laisser faire » pour amener l'apprenant à comprendre lui-même ses erreurs (expérimentation concrète vers la conceptualisation), parfois il faudra montrer les gestes sous l'œil attentif de l'élève pour l'amener à analyser la pratique et mettre en forme sa compréhension des phénomènes avant de laisser faire seul (observation réfléchie vers la conceptualisation). L'intégration des savoirs sera totale quand l'élève pourra expliquer les phénomènes et argumenter les gestes en situation de travail (expérimentation active).

Ce modèle de la boucle d'apprentissage de Kolb, comme celui du triangle pédagogique de J. Houssaye, font réfléchir non seulement sur la posture du formateur mais aussi sur la place de l'élève (au sens d'élévation, progression), en formation par alternance. Que puiser en cours, que puiser en stage, que puiser dans ses ressources personnelles ? Comment trouver son style d'apprentissage ?

Pour Philippe Meirieu,

« Un apprentissage s'effectue quand un individu prend de l'information dans son environnement en fonction d'un projet personnel. C'est pourquoi l'action didactique consiste à organiser l'interaction entre un ensemble de documents ou objets et une tâche à accomplir..... Ce qui importe, c'est la capacité du maître à traduire les contenus d'apprentissages en démarches d'apprentissage »¹²¹.

C'est pourquoi, apprendre ce n'est pas empiler des savoirs mais c'est comprendre, mémoriser, donner du sens, appliquer, intérioriser. Dans son livre, « Promouvoir la vie », Marie Françoise Collière souligne que,

« Toute connaissance ne saurait échapper à ce que caractérise les systèmes vivants, c'est à dire, de passer par différents stades de transformation et de structuration... Ce qui compte ce n'est pas d'apprendre ou de réapprendre ou de désapprendre mais plutôt de réajuster notre système mental pour réapprendre à apprendre.... L'organisation des connaissances, pour rester vivante, demande à être intériorisée c'est à dire qu'elle ne reste pas étrangère à nous mêmes, qu'elle fasse peu à peu partie de nous ».

Selon ce même auteur, toute connaissance ne peut être opérationnelle que si elle passe par un processus de :

Absorption → désintégration → réorganisation → assimilation → utilisation.

Chaque personne veille à son évolution personnelle. Son comportement est donc approprié à ses besoins et aux circonstances, pour mieux s'adapter aux nouvelles compétences exigées par le monde du travail actuel. On ne peut apprendre sans faire de lien entre projet personnel et professionnel et expériences de vie. Mais le milieu professionnel ne peut plus ignorer son rôle de formation. Comme nous l'avons vu dans l'école de l'alternance, l'école et le terrain partagent les mêmes responsabilités en matière de formation professionnelle. C'est pourquoi l'entreprise tend à se métamorphoser en organisation apprenante. Qu'entend on par là ?

III.3. L'organisation apprenante comme modèle d'apprentissage

Plus qu'un modèle, une organisation apprenante est un « état d'esprit ». Cette démarche se doit d'être considérée comme un véritable projet d'entreprise impliquant l'ensemble des acteurs. Le contexte de mondialisation et de concurrence accrue obligent les entreprises à se renouveler en permanence et les salariés à s'adapter à cette mouvance. Il s'agit de s'adapter au poste en faisant évoluer ses compétences, en partageant son expérience, en se confrontant à des situations problème pour chercher des solutions nouvelles. Ce courant du management des organisations s'inscrit dans une volonté d'adaptation et de réactivité où créativité et autonomie sont deux atouts majeurs pour l'entreprise. Dans les organisations apprenantes, le temps du taylorisme et du travail prescrit est révolu. L'approche du travail

¹²¹ P. Meirieu « Apprendre, oui mais comment ? »

se fait plus par compétences que par qualifications. Nous entendons bien là la préoccupation d'efficacité qui amène à l'approche stratégique des organisations apprenantes. Quels seraient les moyens stratégiques pour rendre une organisation apprenante efficace. Philippe Zarifian¹²², sociologue nous propose quatre principes fondateurs de l'organisation apprenante.

III.3.1 Les quatre principes fondateurs de l'organisation apprenante

Pour Philippe Zarifian, l'objectif de l'organisation apprenante serait de favoriser les apprentissages et le développement des compétences en évitant de trop automatiser les comportements, comme le préconisait l'ancien modèle taylorien, par l'intermédiaire de normes drastiques. L'auteur propose quatre grands principes à appliquer à l'organisation apprenante.

Traiter l'évènement et résoudre les problèmes

L'analyse, par l'individu, de l'aléa, de l'inattendu dans une situation de travail permet de s'engager dans une recherche de sens et de compréhension des causes du problème de telle sorte qu'il ne se reproduise pas.

Réorganiser l'entreprise sur la base communicationnelle

Créer des espaces de paroles où se mélangeraient ceux qui savent et ceux qui ignorent de manière à trouver des objectifs communs et à rechercher une compréhension réciproque. En ce sens l'information ne suffit pas. Le souci de parler le même langage serait aussi recherché comme élément de référence du monde vécu.

Elargir l'arbre décisionnel

La Direction déciderait de l'orientation globale à prendre et laisserait aux individus une marge de manœuvre dans les choix à faire. Ainsi contrairement à une stratégie taylorienne où la Direction décide tout et les subordonnés exécutent, l'organisation apprenante laisserait la possibilité aux individus de penser, de créer, de préciser, de réajuster le projet d'entreprise.

Articuler projet d'entreprise et projet personnel

122 Philippe Zarifian est un sociologue français. Il est Professeur à l'Université de Marne-la-Vallée et ses travaux portent sur la sociologie générale (sociologie de la modernité, sociologie du sujet), la « mondialité » la sociologie du travail et la sociologie des modèles d'organisation, auteur de « objectif compétence » 1999 éditions liaisons

Il serait primordial de créer de la motivation en laissant une ouverture dans l'activité de travail et en laissant de la place à la projection personnelle. Le projet d'entreprise s'ouvrant à de multiples compétences qui correspondent à des inclinaisons personnelles pourrait faire l'objet d'enrichissement personnel. De plus la temporalité du projet (début, rendez vous intermédiaires, fin), permettrait à l'individu de se projeter dans l'avenir et de rompre avec la routine à partir du moment où il y a enchaînement des projets.

Effectivement, François Beaujolin¹²³, spécialiste des organisations professionnelles, paraît penser sensiblement la même chose des organisations apprenantes à une nuance près cependant. En effet cet auteur partage la notion de « réflexion / action » qui amène les individus à gérer un afflux d'événements indésirables dans le travail mais son regard sur le groupe paraît un peu plus restrictif. Pour lui, un groupe ne peut fonctionner efficacement que si l'ensemble des individus ont la même qualification pour une meilleure compréhension. Ainsi, il parlera de « groupe homogène » dans un espace de transmission horizontale considérant que la disparité des statuts et des niveaux cognitifs dans un groupe n'est pas fédérateur de partage. D'autre part, la communication serait indispensable mais impérativement aidée par des médiateurs et des animateurs de manière à faire les liens.

En outre pour David A Garvin¹²⁴ une organisation apprenante est « *Une organisation capable de créer, acquérir et transférer de la connaissance et de modifier son comportement pour refléter de nouvelles connaissances* ». Mais comment mettre concrètement en œuvre cet apprentissage ? Garvin estime que pour devenir apprenante l'organisation doit développer cinq activités :

Résoudre les problèmes en groupe

Faire des expérimentations : lancer un projet, faire une expérience pilote, etc. sont des occasions d'apprentissage.

Tirer les leçons des expériences : prendre le temps de dresser un bilan des succès comme des échecs.

Apprendre avec les autres : clients, partenaires, fournisseurs, etc.

¹²³ François BEAUJOLIN est un ancien élève d'HEC et de Sciences Politique Paris, il a obtenu un DEA de Gestion. Il exerça des responsabilités dans différentes structures confrontées à des changements organisationnels importants. Il travaille depuis trente ans sur les diverses facettes du travail peu qualifié, l'insertion des jeunes, la prévention des discriminations dans les situations de travail, l'intégration sociale et culturelle, les conséquences sociales des reconversions industrielles.

¹²⁴ David A Gawin « Learning in action » Harvard Business School Press, 2000, 256 pages.

Transférer les connaissances : c'est un point crucial. Il faut mettre à la disposition de ceux qui en ont besoin une base qui rassemble les connaissances utiles.

Nous constatons que la notion d'organisation apprenante n'est pas si simple à mettre en place et à faire vivre car elle nécessite un engagement personnel permanent. Cependant, elle sensibilise au fait que l'apprentissage ne se réalise pas seulement dans les centres de formation, suivant un modèle scolaire, mais également par la pratique comme l'affirme Mickael Marquardt, également adepte de l'apprentissage par l'action, quand il dit que, « 90% de ce qui est appris se produit lorsque la personne est en situation de travail. ». Essayons de modéliser le concept d'organisation apprenante selon les différents modèles étudiés.

III.3.2 Modélisation du concept d'organisation apprenante

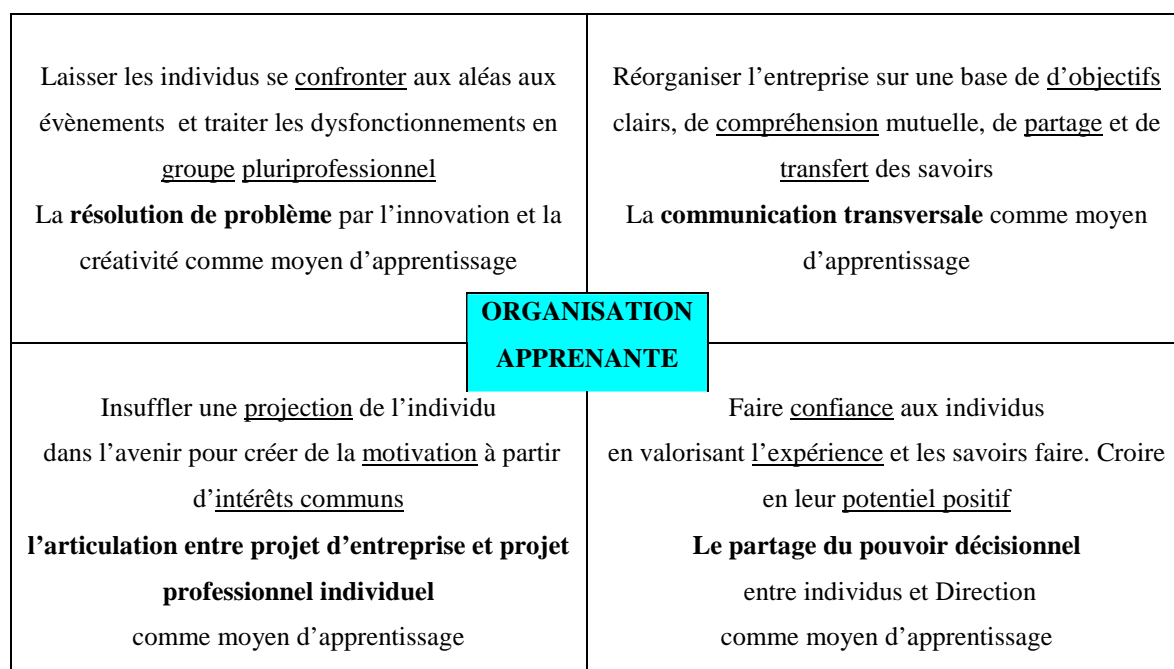


Figure 15 : Modélisation personnelle du concept d'organisation apprenante

Bien qu'un schéma ne représente qu'une réduction de la complexité, il a le mérite de mettre l'accent sur les points clés du propos. Ainsi l'organisation apprenante s'articulerait autour de 4 principes fondamentaux : la résolution de problèmes, la communication transversale, le partage du pouvoir décisionnel, l'articulation entre projet d'entreprise et projet professionnel individuel. Cette nouvelle orientation des organisations de travail qui se centre sur l'individu s'attache à faire évoluer le professionnel et à le rendre plus

compétent vis à vis de la tâche à accomplir. Nous noterons que ce modèle d'organisation apprenante pourrait être appliqué aux centres de formation et aux terrains de stage afin de les organiser en sites qualifiants.

Synthèse du concept d'apprentissage

A ce stade de notre exploration conceptuelle, nous constatons que pour apprendre en situation d'alternance et faire évoluer ses compétences il faut : avoir envie, ressentir un besoin intrinsèque ou extrinsèque et éprouver du plaisir pour poursuivre les apprentissages. Ces trois piliers de la motivation à apprendre ne seraient effectifs que si l'apprenant est capable d'entremêler savoirs tacites acquis dans son histoire de vie et savoirs explicites acquis d'une manière plus formelle en centres institués, pour rentrer dans une boucle d'apprentissage organisée en quatre phases discontinues : l'expérimentation concrète, l'observation réfléchie, la formalisation et l'expérimentation active. D'autre part, la résolution de problèmes, la communication transversale, le partage du pouvoir décisionnel et l'articulation entre projet d'entreprise et projet professionnel individuel représenteraient quatre grands volets de l'apprentissage au travail, capable de faire progresser les individus. Les savoirs incorporés et les savoirs nouvellement formalisés se féconderaient dans une approche réflexive pour ainsi prendre tout leur sens et devenir opérationnels. L'opérationnalité des savoirs mènerait l'apprenant sur le chemin de la compétence. Nous avons vu que la compétence était le maître mot de l'apprentissage professionnel, voyons à présent ce que représente ce concept.

IV. DE LA COMPETENCE A L'APPRENNANCE

De nombreux modèles de la compétence existent dans la littérature. Mais il semble difficile de répondre de manière simple à ce qu'elle représente. Pourtant elle se rencontre partout, autant dans le management des ressources humaines que dans la création des référentiels métiers ou que dans la réingénierie des programmes de formation. C'est pourquoi il nous semble indispensable d'éclairer dès à présent ce concept, par quelques regards croisés de spécialistes.

Après un modèle taylorien du travail au 19^{ème} siècle, nous sommes entrés depuis une cinquantaine d'années dans un modèle plus adaptable, plus flexible où l'initiative

personnelle est devenue indispensable. La polyvalence, l'adaptabilité à la mouvance des environnements et à l'évolution des techniques, la recherche de solutions à des problèmes nouveaux, l'innovation, la personnalisation des prestations où le client définit ses exigences, l'obligation de qualité et la nécessaire rentabilité ont contraint les organisations à faire évoluer les savoirs de leurs salariés. La transformation des organisations liée à l'évolution du regard sur le monde a donc fait évoluer la conception de l'homme au travail. Alors quelles compétences pour ce nouvel Homme au travail ? Que désigne t-on par compétence ? Comment se professionnalise t-on ? L'apprenance-attitude est –elle un corollaire de la compétence ? Faut-il être réflexif pour être compétent ? Autant de questions auxquelles nous tenterons de répondre dans ce chapitre.

IV.1. Compétence et professionnalisme

IV.1.1 Regard croisé sur la compétence

Selon Guy Le Boterf¹²⁵, la compétence représenterait la combinaison, dans une situation donnée, de plusieurs savoirs en interaction: Savoirs théoriques ou savoirs comprendre, savoirs interpréter , Savoirs procéduraux ou savoir comment procéder, Savoirs faire procéduraux ou savoir procéder, savoir opérer, Savoirs faire expérientiels ou savoir y faire, savoir se conduire, Savoirs faire sociaux ou savoir se comporter, savoir se conduire, Savoirs faire cognitifs : savoir traiter de l'information, savoir raisonner, savoir apprendre. Ainsi pour G. Le Boterf « *Chaque action réalisée avec compétence est le produit d'un combinatoire de ressources. C'est dans le savoir combiner que réside la richesse du professionnel et son autonomie.* »¹²⁶

En effet, G. Leboterf estime que la définition de la compétence comme une addition de savoirs, savoir-faire et savoir-être est trop pauvre. Pour cet auteur, la compétence est individuelle, inaliénable et forme un « savoir-agir » qui est une combinaison de savoirs divers mobilisés en situation de travail qui dépasse le simple savoir-faire. Le savoir agir c'est le savoir juger et le savoir décider face à une situation. Comme le dit l'auteur,

¹²⁵ G. Le Boterf est docteur d'Etat en Lettres et Sciences Humaines, docteur en sociologie, Directeur de « Le Boterf conseil » et un des experts les plus renommé en France et à l'étranger sur le management et le développement des compétences. Il est l'initiateur de l'approche de la compétence en termes de combinatoire de ressources et de la conception du parcours de professionnalisation en termes de navigation.

¹²⁶ G. Le Boterf « développer la compétence des professionnels, construire les parcours de professionnalisation » p 13 2002, 4^{ème} édition , éditions d'organisation 311 pages

*« Le savoir agir c'est savoir choisir une conduite, une stratégie plutôt que de se mouler dans une réponse comportementale prédéterminée ».*¹²⁷

D'ailleurs le bricolage n'est pas exclu de l'agir professionnel. La compétence fait corps avec la personne. Elle utilise l'intuition, la ruse de l'intelligence (métis des grecs) plus que la force ou l'impulsivité. En outre, dans le même ordre d'idée, certains autres auteurs, plus spécialisés dans les métiers de l'artisanat notamment, semblent penser que la compétence prend aussi sa source dans les savoirs dits « invisibles » ou dans « l'intelligence pratique », ou encore dans « l'intelligence émotionnelle ». Il s'agit là de savoirs non formalisés qui relèveraient de l'ingéniosité, de l'aptitude innée ou acquise de la personne et qui permettraient d'une manière informelle de résoudre des difficultés. d'une situation.

Ainsi, la compétence ne serait pas un état mais un processus qui prendrait en compte une dimension personnelle et contextuelle. Mais, le professionnel compétent ne peut pas tout savoir, il mobilise aussi les ressources d'un réseau. La compétence n'est pas une affaire privée affirme G. Le Boterf, c'est pourquoi, pour cet auteur, la notion de compétence collective mérite également d'être approfondie dans ce qu'il appelle « les compétences collectives ». De plus, l'auteur pense que la compétence s'exprime à travers 3 formes d'agir : le savoir, le pouvoir et le vouloir agir. Ainsi la compétence serait dépendante des savoirs acquis, de la possibilité et de la volonté que l'on a, à mobiliser ses savoirs. En effet, de nombreux auteurs s'accordent à dire que la compétence ne peut se définir qu'à travers une activité contextualisée, et que celle-ci n'est mesurable que dans le résultat de l'action. La compétence serait appréciée à partir de ce que l'on voit, de ce que l'on mesure. C'est le résultat de l'action en fonction de l'efficacité, de l'efficience, de la performance que sera perçu le niveau de compétence. D'après Patricia Benner¹²⁸, chercheur en soins infirmiers, l'activité s'exercerait avec plus ou moins d'efficacité. On passerait d'un niveau de novice à celui de débutant pour passer à celui de compétant puis à celui de performant avant d'atteindre le méta niveau d'expert, grâce à l'expérience.

¹²⁷ G. Le Boterf « développer la compétence des professionnels, construire les parcours de professionnalisation » p 165

¹²⁸ Patricia benner « De novice à expert, excellence en soins infirmiers » 1995 Masson 252 pages

La vision de Francis Minet¹²⁹, professeur associé au CNAM, qui s'apparente à celle de Gérard Malglaive¹³⁰, responsable de formations adultes, est un peu différente mais aussi très éclairante. En effet, pour ces chercheurs, la compétence résulterait de la combinaison et de la mise en œuvre des connaissances ou savoirs formalisés et de l'expérience ou savoirs de l'action. Ces 2 types de savoirs prendraient leur source dans les habiletés, les savoirs faire, les automatismes et dans l'acquisition de méthodes, de techniques, de procédures. Les savoirs formalisés doublés des savoirs de l'action permettraient d'exercer l'activité avec compétence. Francis Minet modélise la compétence de la manière suivante :

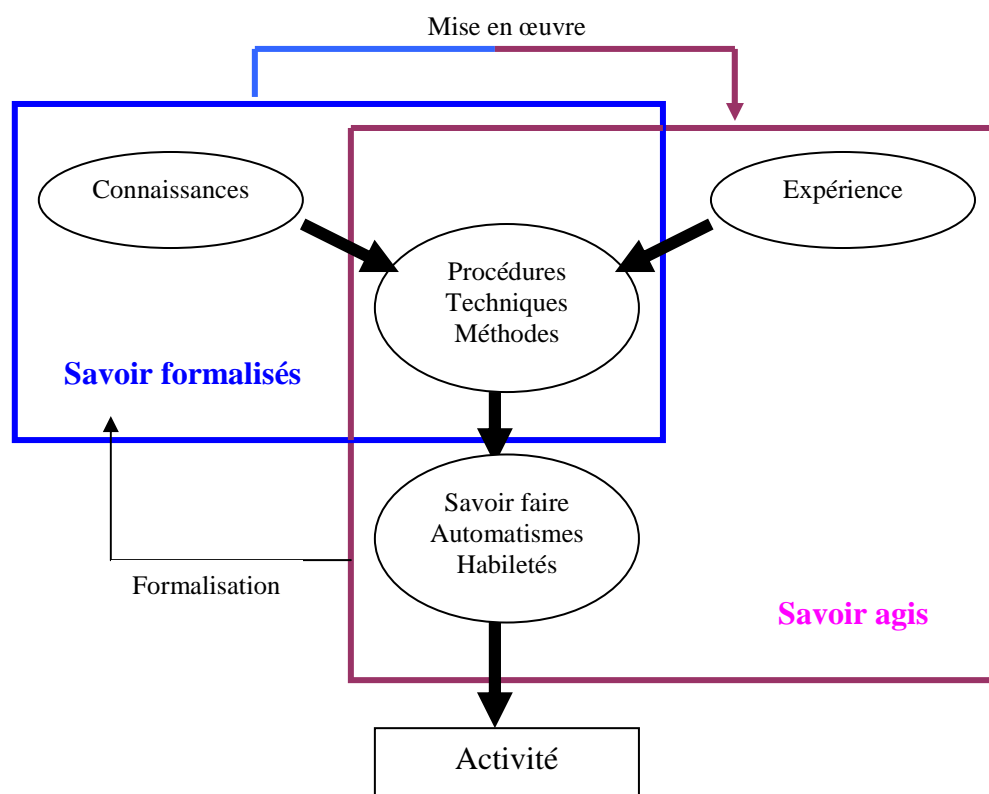


Figure 16 : La compétence : une articulation de savoirs selon Francis Minet
dans « gestion des compétences et formation – didaction conseil 2008

Nous voyons qu'apparaît sur cette modélisation l'idée d'automatisme. En effet, certains auteurs pensent que les automatismes représenteraient les premiers pas vers la compétence car ils libèreraient la pensée de mécanismes simples pour se fixer sur les éléments plus complexes. D'autres auteurs parleront de savoirs comportementaux, savoirs relationnels ou encore savoirs être. Nous constatons que la notion de compétence bien qu'encore floue

¹²⁹ Francis Minet , responsable de formation en management et organisation du travail, concepteur de la méthode ADAC (analyse de l'activité et des compétences), auteur de « analyse de l'activité et la formation des compétences » édition l'Harmattan

semble s'orienter vers l'idée de savoirs formalisés et d'expériences combinés pour répondre à une situation donnée. Ainsi, pour Sandra Bellier¹³¹, la compétence pourrait se définir de la manière suivante :

*« La compétence permet d'agir et / ou de résoudre des problèmes professionnels de manière satisfaisante dans un contexte particulier en mobilisant diverses capacités de manière intégrées. »*¹³²

Nous entendons bien là la préoccupation d'efficacité pour répondre à des enjeux professionnels. Il s'agit de faire preuve de professionnalisme. Et comme l'avance G. Le Boterf,

*« Si les Hommes sont les seuls à pouvoir faire des erreurs, ils sont aussi les seuls à pouvoir les corriger. Le professionnalisme va devenir une préoccupation centrale dans les entreprises. »*¹³³

IV.1.2 La compétence, base du professionnalisme

Pour G. Le Boterf être professionnel se rattache à la notion de profession. Comme nous l'avons déjà abordé, la profession fait écho au serment solennel et public de la « profession de foi ». Dans professionnel il y aurait cette idée d'engagement, de responsabilité, de devoir envers une profession, envers un corps professionnel. Le professionnel ne serait pas défini seulement par son savoir faire mais plutôt par sa capacité à engager tout son savoir faire dans le but de régler des problèmes et de trouver des solutions à des difficultés nouvelles. Ainsi le professionnel se remettra en question, donnera du sens à ses actions, prendra des initiatives, fera des propositions, fera preuve d'autonomie sans se retrancher derrière des procédures, saura naviguer dans la complexité. Le professionnel n'est pas celui

¹³⁰ Gérard Malglaive est l'un des concepteurs des premières formations de formateurs, le responsable d'un centre de formation de formateurs (au CNAM), un théoricien français de la formation d'adultes auteur de « enseigner à des adultes » 2005 PUF 288 pages

¹³¹ Sandra Bellier est psycho-sociologue, enseigne à Sciences-po, à Marne la Vallée en DESS et en ingénierie de formation d'adultes à l'université de Genève. Elle a publié 26 ouvrages et fait partie de l'Association pour le Progrès du Management (APM). Elle a été présidente de l'association « Retravailler » qui aide depuis 1974 les femmes à retravailler après une maternité. « La compétence est elle un concept nouveau ? » dans traité des sciences et des techniques de la formation 2005 Dunod p 238

¹³² Sandra Bellier « La compétence est elle un concept nouveau ? » dans traité des sciences et des techniques de la formation 2005 Dunod p 238

¹³³ G. Le Boterf « développer la compétence des professionnels » 1997 nouvelle édition 2002 éditions d'Organisation p 12

qui possède des savoirs mais celui qui les mobilise dans une situation imprévue en engageant sa personnalité et son sens éthique. Le professionnel sent, pressent l'incident et sait transposer ses savoirs, non pas de manière occasionnelle mais de manière régulière.

Selon G. Le Boterf la faculté de transposer provient de trois facteurs :

Capacité de prise de recul et d'analyse de ses propres démarches

Capacité à faire référence à ses expériences passées professionnelles ou extra-professionnelles

Capacité à appliquer ce qui est déjà connu et maîtrisé avec intention.

La transposition relèverait donc d'une démarche constructiviste où les schèmes internes seraient suffisamment flexibles entre assimilation et accommodation pour retrouver un équilibre cognitif permettant de faire face à la variété et l'imprévisibilité des situations professionnelles. Le professionnel est donc en perpétuelle dynamique. Le professionnalisme n'est pas un état mais un processus dynamique qui engage la capacité réflexive. C'est pourquoi, la formation cherche aujourd'hui plus à développer le professionnalisme qu'à acquérir des savoirs.

IV.2. Compétence et réflexivité

IV.2.1 La notion de réflexivité

Nous l'avons vu dans notre première recherche conceptuelle concernant l'alternance, la construction et l'évolution des compétences nécessitent une formation en alternance entre des temps théoriques et pratiques. Pour que cette alternance soit productive, combinatoire, intégrative elle nécessite des temps de réflexivité qui vont permettre l'interaction entre les expériences concrètes, les connaissances abstraites et l'habitus personnel, c'est-à-dire ses schèmes de fonctionnement de la personne, ses valeurs, ses représentations personnelles acquises au cours de son parcours de vie. Le rôle du formateur est de faciliter la cohabitation, l'interaction, la combinaison de ces différents savoirs par la réflexivité, pour développer la compétence professionnelle.

Le cheminement réflexif se fera tout au long de sa vie, entre période de formation et période de travail, voire période de chômage, en fonction des besoins intrinsèques (motivation interne, recherche d'épanouissement personnel) et extrinsèques (motivation

externe, souvent en rapport avec une injonction d'adaptation à l'emploi ou de reclassement professionnel). Ainsi nous constatons que l'individu passe du champ de la formation au champ de la production quasiment en permanence et que cette alternance prend la forme d'une continuité d'apprentissage.

D'autre part, comme le souligne Josette Layec¹³⁴, l'apprenant prendrait une part essentielle dans son processus de formation professionnelle continue et s'engagerait dans une coresponsabilité de gestion de son parcours. Ceci suppose de la part du formé une capacité à s'auto-orienter, à s'autonomiser et à développer son côté réflexif. De nombreux auteurs croient au bénéfice de la réflexivité pour devenir libre et autonome de ses pensées et pour savoir s'adapter aux problématiques de ce monde. Cette capacité ne répondrait-elle pas à la préoccupation actuelle des entreprises qui cherchent des praticiens réflexifs plus favorables à la flexibilité, à l'adaptabilité et à la polyvalence.

Pour J. Layec, le travail réflexif vise à rendre l'activité consciente et explicite pour développer son autonomie. Pour Pierre Bourdieu, sociologue français, il est impératif de prendre conscience de ce que l'on sait pour faire ce que l'on fait,

« Faire sans savoir ce que l'on sait c'est se donner une chance de découvrir dans ce que l'on a fait, quelque chose que l'on ne savait pas. »

Pour B. Girardeau, étudiant en master 2 SIFA 2005

*« L'expérience existe si et seulement si, une réflexion rétroactive de retour sur son vécu mobilise à la fois ses savoirs théoriques, ses savoirs faire et ses savoirs insus et induit la conscientisation de son agir. »*¹³⁵

Ainsi la conscientisation de son agir serait une étape majeure dans le processus réflexif. Elle peut passer par l'écrit, la démarche VAE en est un exemple. Des outils comme le portfolio réflexif ou le portefeuille de compétences ou encore le passeport formation/emploi peuvent représenter une aide à la conscientisation des savoirs et des

¹³⁴ J. Layec est maître de conférence associée à l'Université F. Rabelais de Tours en Sciences de l'Education et Directrice d'Etudes à l'Institut MCVA du CNAM après avoir exercé des fonctions managériales au sein de l'ANPE.

¹³⁵ B. Girardeau « expérience professionnelle et pratique réflexive : une interaction auto-formatrice » mémoire de master 2 SIFA Université de Tours 2005 p 57

compétences pour les communiquer et les faire reconnaître. Ainsi le processus réflexif aurait pour effet de mieux se connaître, de mieux se faire connaître et de mieux se faire reconnaître. Comme le dit Bertrand Bergier¹³⁶, « *le Moi de chaque individu est devenu un capital à faire fructifier.* »¹³⁷

Ainsi, la voie de la compétence quitte le chemin restreint du monde professionnel pour s'engager vers celui plus large de la vie personnelle où l'individu dans son intégrité socio-professionnelle et culturelle représenterait la force de l'agir professionnel. L'acteur agit selon sa définition de ce qu'il croit être la réalité C'est pourquoi pour J. Layec,

*« L'apprentissage réflexif est d'autant plus important si l'on considère que chacun fabrique ses propres structures cognitives ou manière de penser, qu'on appelle des schèmes, pour en arriver à conférer du sens à ses expériences et le monde dans lequel il vit. Ainsi, au fur et à mesure des nouvelles expériences et à condition d'avoir cette pratique réflexive, il est possible d'ajuster ses mécanismes structurants pour restructurer ou modifier ses représentations de la réalité. »*¹³⁸

D'ailleurs pour Philippe Perrenoud¹³⁹, ce sont les schèmes de pensée et d'action formant ensemble l'habitus de la personne qui guide la mobilisation des savoirs. L'habitus c'est notre système de pensée, de représentation, de perception, d'évaluation. C'est lui qui guide l'action. C'est pourquoi, la formation ne devra pas se presser de transmettre un maximum de savoirs mais plutôt se focaliser sur la stimulation réflexive de l'apprenant pour qu'il prenne conscience de son habitus et qu'il puisse progressivement le faire évoluer au fur et à mesure de sa compréhension des choses. D'ailleurs on ne peut pas être un bon professionnel sans comprendre c'est-à-dire étymologiquement, « saisir ensemble » ce qui implique de la distanciation, de l'ouverture pour avoir une vision raisonnée, contextualisée, systémique. L'objectif de la formation sera de doter l'étudiant de schèmes relativement

¹³⁶ Bertrand Bergier est sociologue français, professeur à l'Université Catholique d'Angers et directeur de l'ISCEA (Institut des Sciences de l'éducation et de la communication d'Angers).

¹³⁷ B. Bergier « Les affranchis » 2003 L'Harmattan

¹³⁸ J. Layec « auto-orientation tout au long de la vie : le portfolio réflexif » 2006 L'Harmattan p 66

¹³⁹ Philippe Perrenoud, sociologue, docteur en sociologie et anthropologie, est professeur à l'Université de Genève, dans le champ des pratiques pédagogiques et des institutions de formation. Il co-anime le Laboratoire de recherche sur l'innovation en formation et en éducation (LIFE).

différenciés et flexibles pour apprécier le sens de la diversité et de la complexité des situations. Voyons quels seraient les outils pour développer cette capacité réflexive.

IV.2.2 Les outils de l'approche réflexive

Pour développer la capacité réflexive, outre le passage par des documents écrits, déjà cités précédemment, des méthodes pédagogiques existent telles que, l'échange des pratiques, l'analyse des pratiques, la pratique réflexive ou métacognition et la recherche.

L'échange des pratiques aurait sa place dans l'accompagnement des débutants à la verbalisation voire l'explicitation de situations et à l'échange avec ses pairs, des hypothèses possibles que suscitent ces situations.

L'analyse des pratiques prendrait une expression plus formelle et plus approfondie que l'échange des pratiques. L'objectif visé serait de théoriser sa pratique c'est-à-dire selon P. Perrenoud, se voir fonctionner et dysfonctionner, se poser des questions, soulever une problématique, émettre des hypothèses au regard de références stables. La démarche réflexive qui part de l'action pour aller vers la théorisation et la formalisation participerait à l'appropriation des savoirs en donnant du sens aux actes et forgerait une identité professionnelle.

La pratique réflexive viserait à apprendre sur soi par sa pratique. Elle représenterait ce que Donald Schön¹⁴⁰ a appelé la « réflexion en cours et sur l'action », autrement dit pendant et après l'action dans une boucle de récursivité. La métacognition résulte de la pratique réflexive. Elle mène à la connaissance de soi, à ses modes opératoires, à sa capacité d'apprendre, à sa façon d'apprendre, à la maîtrise de son habitus après analyse réflexive sur soi.

La recherche permet, d'après P. Perrenoud, de faire se rejoindre posture scientifique et posture pratique. Cette auteur pense que,

*« Le propre de la recherche est de subvertir la perception, de dévoiler le caché, de suspecter l'inavouable, d'établir des connections qui ne sautent pas aux yeux, de restructurer les cohérences systémiques sous le désordre apparent ».*¹⁴¹

¹⁴⁰ Donald Schön est un des rares auteurs à avoir écrit sur la réflexion et son rôle dans la vie professionnelle. Il est l'auteur du livre « le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel » 1994 Bibliothèque nationale du Québec

¹⁴¹ P. Perrenoud « développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant » 2003 2^{ème} édition ESF Editeur Paris p 96

Ainsi, dans cette perspective, la recherche paraît un détour utile dans la formation professionnelle. D'ailleurs D. Schön signale que l'histoire montre que l'on passe sans cesse d'un modèle scientifique à un modèle pratique pour s'apercevoir que les deux sont complètement imbriqués et nécessaires pour préparer le professionnalisme. Pour cet auteur, la science sert à poser le problème à partir d'une situation problématique. Savoir poser un problème commence déjà par décider des buts à atteindre, s'ils sont confus et conflictuels, alors on ne peut pas parler de problème à résoudre. D. Schön pose le « problème » de la manière suivante,

« Poser un problème c'est choisir les éléments de la situation qu'on va retenir, établir la limite de l'attention qu'on va y consacrer et lui imposer une cohérence qui permet de dire ce qui ne va pas et dans quelle direction il faut aller pour corriger la situation. C'est un processus qui consiste à désigner les points sur lesquels porter son attention et dresser le contexte dans lequel on s'en occupera. »¹⁴²

Ainsi, le formateur en faisant le deuil de la simple transmission des savoirs savants et la seule imitation des praticiens expérimentés, s'orienterait vers ces quatre outils formatifs qui permettraient à l'apprenant de s'avancer sur le chemin de la professionnalisation. Ainsi pour développer ses compétences, il s'agirait de le confronter à des situations problèmes qui mobiliseraient savoirs scientifiques, savoirs pratiques et habitus pour l'amener progressivement à faire face à la complexité des situations professionnelles dans une meilleure connaissance de lui et une meilleure affirmation de son autonomie. Mais la compétence est fluctuante car le monde bouge. Ce qui compte c'est de s'adapter en permanence aux nouvelles normes, aux nouvelles techniques, aux nouvelles organisations par une auto-détermination, une auto-orientation, une auto-régulation. Face à cette injonction à apprendre, l'autonomie d'adaptation du professionnel pourrait prendre ses sources dans une forme d'apprenance attitude.

¹⁴² D. Schön « Le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel » 1994 traduit en Français par Jacques Heyremand - éditions logiques – 418 pages

IV.3. Compétence et apprenance

IV.3.1 La notion d'apprenance

La notion d'apprenance renvoie à la prédisposition des Hommes à apprendre tout au long de leur vie et à leur capacité à piloter eux-mêmes leur parcours d'apprentissage. Mais pourquoi apprendre toute sa vie ?

Certains penseront que la formation tout au long de la vie s'embles'inscrire dans une approche économiste plus qu'humaniste et s'apparenter à une injonction à apprendre pour améliorer la productivité. L'Homme dans sa recherche d'employabilité serait toujours suspecté d'incompétence et devrait continuer à apprendre pour rester efficace et rentable. L'apprenance n'aurait-elle qu'une vertu économique ? Cette vision des choses n'est pas forcément gratifiante pour l'homme et pourtant pouvons-nous ignorer ce défi professionnel ?

Au contraire, d'autres considéreront que la formation tout au long de la vie représente une opportunité pour permettre à l'Homme de grandir et de le rendre libre de ses choix. La vision de l'apprenance devient alors plus positive. Mais encore faut-il avoir des prédispositions à apprendre toute sa vie ? Combien d'entre nous vont-ils se reconnaître dans ce nouvel enjeu ?

L'apprenance qui sous tend la notion d'autoformation propulse l'individu au statut « d'auto-apprenant permanent » (P. Carré), ce qui invite le formateur non pas uniquement à transmettre du savoir mais dans une tout autre mesure à donner les moyens aux individus d'aller chercher eux-mêmes le savoir dont ils ont besoin et ainsi à leur permettre d'apprendre toute leur vie. Il s'agit d'impulser une dynamique, de promouvoir le plaisir d'apprendre (plan affectif), de développer les capacités intellectuelles pour apprendre (plan cognitif) et d'aider à construire un projet professionnel pour agir (plan conatif)¹⁴³.

Mais dans cette société cognitive où apprenance et autoformation deviennent multiprésentes, il devient urgent de s'interroger sur le sens des apprentissages. Il ressort trois éclairages sur cette idée du sens : La direction, la signification, la sensibilité

¹⁴³ L'adjectif **conatif** (du latin *conatus*: « effort, élan ; essai, entreprise »¹) indique ce qui a rapport à la conation, c'est-à-dire à un effort, une tendance, une volonté, une impulsion dirigée vers un passage à l'action

La Direction serait en rapport avec les grandes lignes socio-politico-économiques impulsées par l'État et plus exactement par les régions du fait de la décentralisation et répondrait à la question du comment et du quoi apprendre.

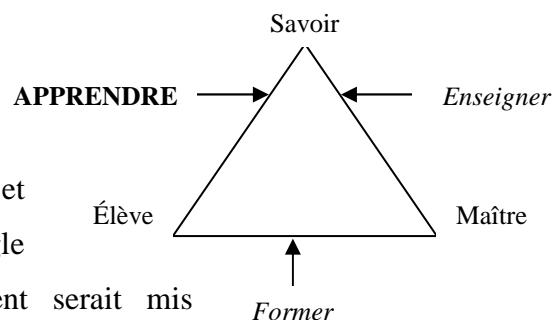
La signification représenterait la réponse au pourquoi apprendre, qui pourrait trouver des réponses à travers 4 regards d'auteurs. Ainsi pour JP Boutinet, apprendre servirait à répondre à ses objectifs, pour Bandura, apprendre permettrait de se reconnaître un sentiment d'efficacité, pour Ryan, apprendre accorderait la liberté de faire des choix et de s'autodéterminer, pour Nietzsche, apprendre apporterait le plaisir voire le bonheur.

La sensibilité, sans tomber dans la sensiblerie, la sensibilité apporterait un peu d'intériorité dans cette dimension apprenante, répondrait à la question du qui apprend et permettrait de ne pas perdre de vue que chaque individu est unique de part son parcours de vie et qu'il mérite une attention et une écoute particulière.

Ainsi, dans ce contexte d'apprentissage permanent, l'individu se trouve engagé dans un processus dynamique d'autoformation, c'est-à-dire de formation par soi même entre environnements professionnel, éducationnel, occupationnel, social qui va professionnaliser l'action. Cette notion d'apprenance interroge t-elle l'individu dans son rapport au savoir ?

IV.3.2 L'individu dans son rapport au savoir

Ainsi le rapport au savoir change peu à peu. La dimension individuelle est devenue primordiale et omniprésente. Si nous reprenons le triangle pédagogique de Jean HOUSSAYE tout l'accent serait mis aujourd'hui sur l'axe apprendre.



Ainsi, l'apprenance, comme le confirme Hélène Trocmé Fabre¹⁴⁴ serait « le seul métier durable aujourd'hui ». ¹⁴⁵ Ce nouveau métier serait conditionné par 3 éléments fondamentaux¹⁴⁶ : « le *développement de motivations à l'engagement* de la part de

¹⁴⁴ Hélène Trocmé Fabre est Docteur en linguistique, docteur ès lettres et sciences humaines, elle a animé des ateliers d'apprentissage dans les centres sociaux, universités, entreprises, et Alliances françaises de nombreux pays (Australie, Liban, Brésil, Québec, Grèce, Espagne, Allemagne...). Elle est l'auteur de nombreux articles et ouvrages de référence sur les sciences de l'éducation, les méthodes d'apprentissage et l'enseignement des langues, dont *Apprendre aujourd'hui, Réinventer le métier d'apprendre*.

¹⁴⁵ Hélène Trocmé-Fabre dans « réinventer le métier d'apprendre » 1999 éditions d'organisation

¹⁴⁶ Suivant philippe Carré 2005

l'individu, « le développement d'une écologie de l'apprenance » avec notamment la notion d'organisation apprenante, le développement des pratiques d'autoformation avec les notions d'« agentivité » et d'« estime de soi » développées par Albert Bandura¹⁴⁷ et de « puissance personnelle d'agir », développée par Paul Ricoeur¹⁴⁸.

« Pour nous¹⁴⁹ l'apprenance décrit un ensemble stable de dispositions affectives, cognitives et conatives, favorables à l'acte d'apprendre dans toutes les situations formelles ou informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite ».

Ainsi nous modéliserons l'apprenance-attitude de la manière suivante :

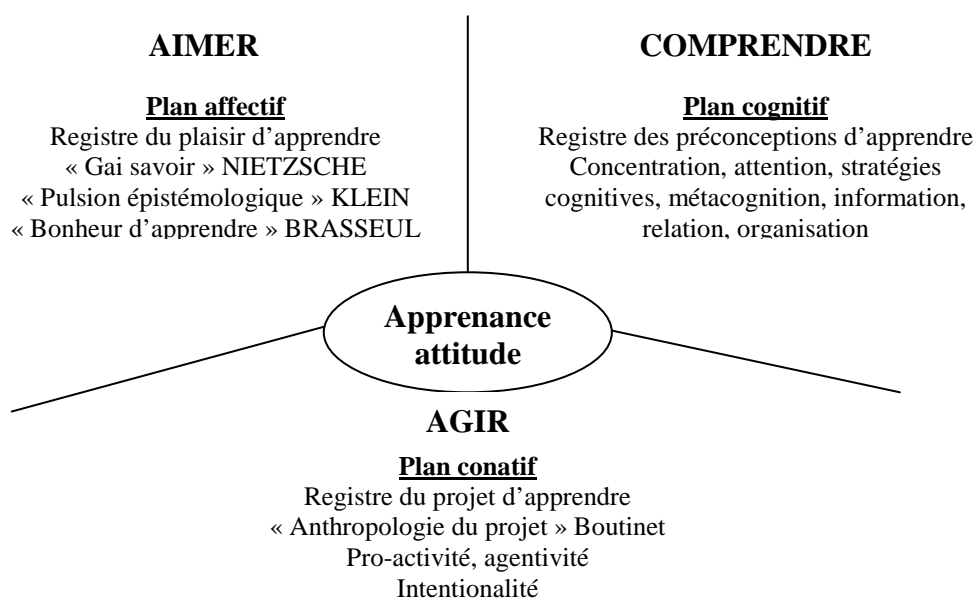


Figure 17 : Modélisation de l'apprenance-attitude à partir de la théorie de PH. Carré

Ainsi, aimer, comprendre, agir permettraient de s'inscrire dans cette boucle rétroactive des apprentissages pour rester compétent et adapté au monde du travail.

¹⁴⁷ Albert Bandura (1925-) est un psychologue américain qui préparera la transition entre le behaviorisme radical de Watson et Skinner et le cognitivisme qui prendra la relève à partir des années 1950. Albert Bandura est décrit comme un behavioriste (late behaviorist), un néo-behavioriste et un cognitiviste.

¹⁴⁸ Paul Ricoeur (1913-2005) est un philosophe français qui développa la phénoménologie et l'herméneutique, en dialogue constant avec les sciences humaines

¹⁴⁹ Groupe de recherche sur l'autoformation (GRAF) autour de G. Pineau

Synthèse du concept de compétence

Dans ce chapitre dédié à la compétence, nous avons pris conscience de la vulnérabilité de la compétence, de son caractère polydépendant et instable. La compétence se construit, se déconstruit, se reconstruit toute la vie suivant les évolutions techniques, politiques, socio-économiques. C'est pourquoi le professionnel a intérêt à acquérir autonomie, sens de l'initiative, esprit d'équipe, flexibilité pour réorganiser en permanence ses schèmes internes. L'approche réflexive des situations facilitera la résolution de problème et l'adaptation à la complexité du monde du travail.

Introduire la notion d'apprenance-attitude en formation professionnelle semble indispensable mais nécessite de réfléchir à une ingénierie de formation motivante et adaptée à toutes les intelligences. Voyons en quoi l'étude du concept d'ingénierie peut nous aider à faire émerger des orientations formatives.

V. LES INGENIERIES AU SERVICE DES APPRENTISSAGES

C'est avec la loi de 1971 relative à la formation tout au long de la vie, parallèlement au développement de grands projets de formation dans des pays nouvellement industrialisés comme l'Algérie, qu'apparaissent les grands modèles de formation auxquels a participé G. Le Boterf. Il s'agissait de former rapidement des cadres moyens, des techniciens, des ingénieurs suivant le meilleur rapport coût/efficacité et de répondre à un besoin urgent de professionnalisation. On fait alors appel à des ingénieurs qui vont développer une terminologie spécifique : cahier des charges, itinéraire de formation, progression professionnelle, objectif opératoire, unité de formation, partenariat, réseau... L'influence de Bertrand Schwarz qui avait participé à une importante réforme de l'École des Mines a été déterminante. Faisons un bref rappel historique du concept d'ingénierie.

V.1. Historique du concept d'ingénierie

V.1.1 Années 1980 : audit et démarche qualité

Les années 80 voient mettre en place la méthodologie d'audit dans les entreprises pour rendre compte des pratiques, des situations, des contextes, des organisations de travail. Apparaît alors une terminologie qui sera appliquée à l'ingénierie :

Conformité → Rapport entre prescrit et réel

Efficacité → Rapport entre objectif et résultat

Efficienne → Rapport entre objectif, ressources et résultats

Pertinence → Rapport entre trajet et projet

Cohérence → Rapport entre situation et contexte

Quelques années plus tard, se met en place la démarche qualité à la recherche de la performance et de la gestion des risques, à l'aide d'outils relevant de l'ingénierie comme le fameux « plan/do/check/act » dans la roue de Demming (planifier/faire/évaluer/réajuster), utilisé en qualité. Nous noterons que dans la démarche qualité il n'y a pas d'obligation de résultats mais de moyens.

V.1.2 2008, ANI sur la formation tout au long de la vie

Les années 2008 voient le début de la GPEC (gestion prévisionnelle des emplois et des compétences) qui fait passer l'ingénierie de la formation à l'ingénierie des compétences. L'entreprise se retrouve au cœur de l'organisation des formations et s'oriente vers un modèle d'organisation apprenante. Il s'agit de former par le travail avec l'aide de tuteurs. La notion de partage du pouvoir de former se concrétise.

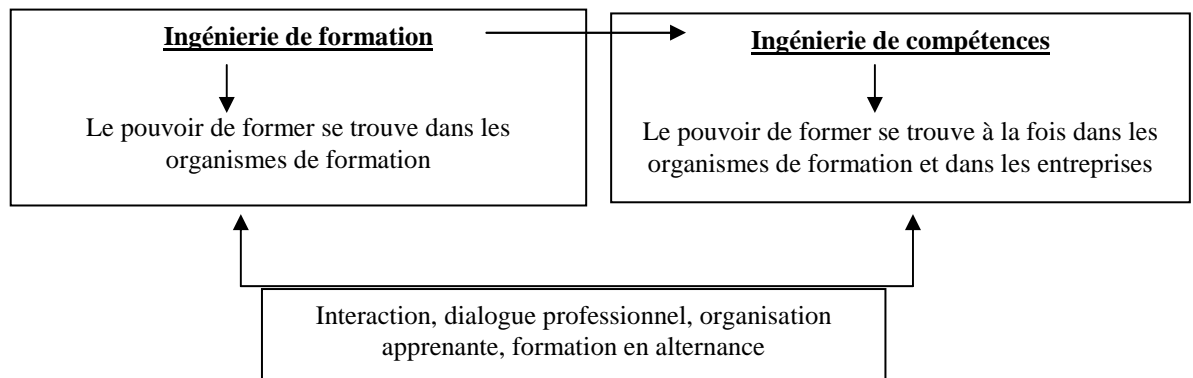


Figure 18 : Modélisation personnelle du passage de l'ingénierie de formation à l'ingénierie des compétences

Ainsi, progressivement l'ingénierie de formation se formalise, en voici deux définitions :

« D'un point de vue professionnel, l'ingénierie est un ensemble coordonné et ordonné permettant de maîtriser et de synthétiser des informations d'origine diverse pour concevoir et mettre en œuvre un ouvrage en vue d'optimiser l'investissement qu'il constitue » Jacki Choplin

« Ensemble de démarches méthodologiques articulées qui s'applique à la conception de systèmes d'action ou de dispositifs de formation, pour atteindre efficacement l'objectif fixé. » Afnor

De ces deux définitions émerge l'idée que l'ingénierie se rapporte à une démarche faite d'étapes successives, coordonnées, visant l'obtention d'un résultat final défini préalablement par l'analyse d'un contexte. Voyons à présent ce que représente plus spécifiquement l'ingénierie de formation.

V.2. l'ingénierie de formation

Définition de l'ingénierie de formation

« Ensemble coordonné des activités de conception d'un dispositif de formation (cursus ou cycle de formation, centre de formation, plan de formation, centre de ressources éducatives, session ou stage...) en vue d'optimiser l'investissement qu'il constitue et d'assurer les conditions de sa viabilité. » Guy Le Boterf 1985.

Reprenons les mots clés de cette définition et voyons au regard de ce qui a été étudié précédemment, ce qu'ils pourraient signifier :

Coordination : lien, articulation, combinaison, logique, pertinence, partenariat, partenariat, cohérence, entre théorie/pratique, terrain/école, production/formation.

Conception : départ, arrivée, réflexion, analyse, idée, créativité, innovation, anticipation, organisation et répartition du pouvoir de former.

Optimisation : efficacité, efficience, rentabilité, productivité, objectifs, résultat, pour répondre à une obligation de qualité.

Viabilité : vie, réalisme, faisabilité, conformité, professionnalisme pour réduire l'écart entre réel et prescrit.

Nous voyons là se dessiner une démarche organisée, un plan d'actions coordonnées visant à aboutir efficacement aux objectifs de formation visés. Essayons de représenter schématiquement ce que pourrait être une ingénierie de formation.

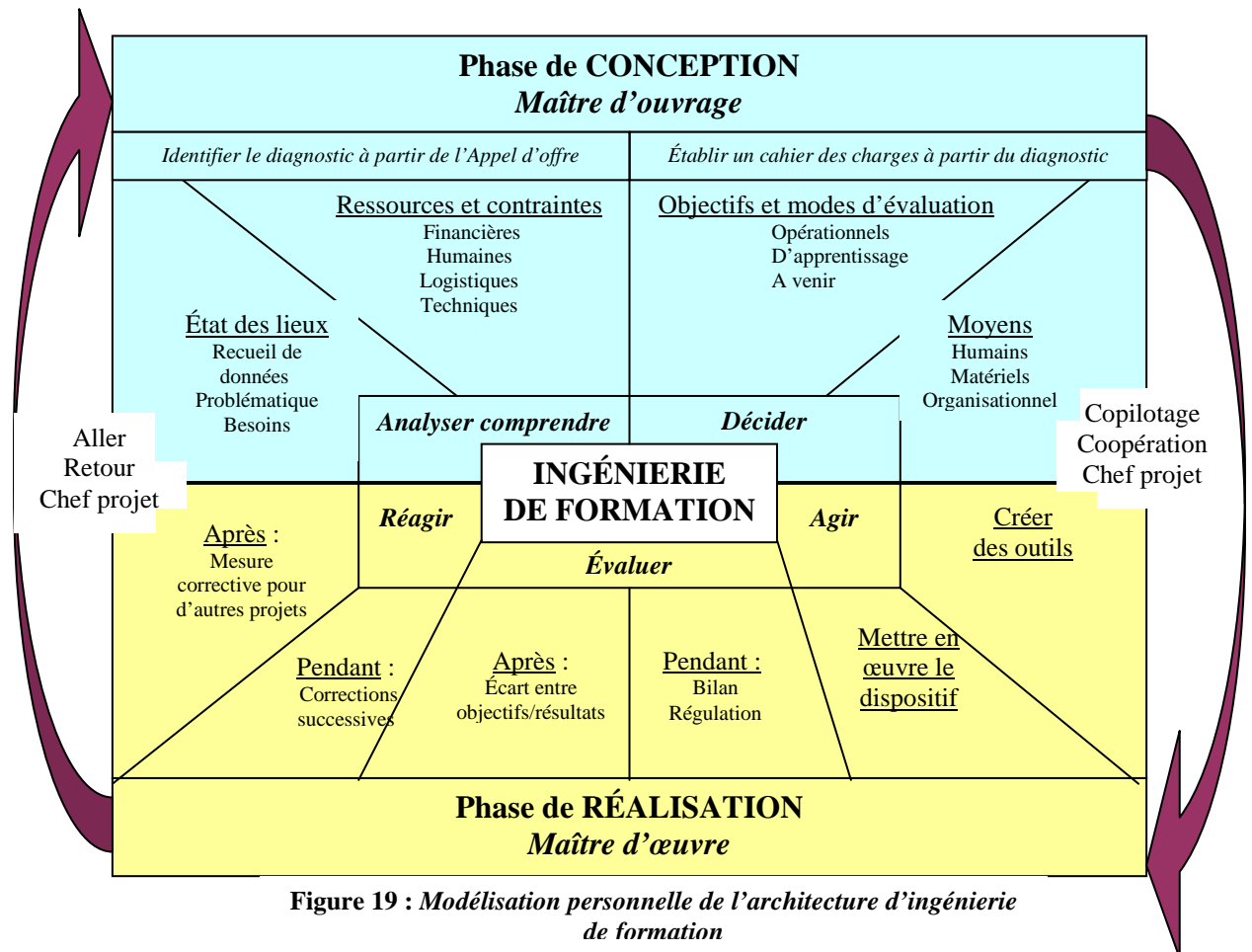


Figure 19 : Modélisation personnelle de l'architecture d'ingénierie de formation

Cette modélisation de l'ingénierie de formation tente de montrer que chaque étape est en cohérence avec les précédentes. L'ingénierie serait une globalité dont chaque élément pourrait être détaillé, déplacé et relié à l'ensemble de manière logique pour arriver au but fixé. Nous veillerons donc à la pertinence du dispositif par rapport à la problématique et à la cohérence entre chaque étape. A ce titre l'ingénierie pourrait prendre la forme d'une démarche de conduite de projet logique et raisonné.

Cependant cette forme d'ingénierie séquentielle, linéaire, faite d'étapes successives n'est pas toujours adaptée à la réalité du terrain. Comme le dit G. Le Boterf, « La gestion de la

complexité pose des limites aux procédures. ».¹⁵⁰ C'est pourquoi des allers et retours entre conception et réalisation, entre maître d'ouvrage et maître d'œuvre sont souvent indispensables pour augmenter l'efficacité et la pertinence des activités (délais, coût...) d'autant plus, lorsque la problématique et les besoins manquent de clarté au départ.

Ainsi cette architecture d'ingénierie de formation devra rester flexible. Certains auteurs comme Guy Le Boterf, parleront alors d'ingénierie concourante dans une forme de « *contribution simultanée et interactive des acteurs et des métiers qui concourent à la réalisation du processus de conception.* »¹⁵¹. Nous retrouvons ici l'idée de copilotage en interdisciplinarité, de compromis, de boucle de rétroaction pour maintenir 3 logiques en tension : productivité, qualité, professionnalisation.

L'évaluation fait partie intégrante de la phase de réalisation. Mais si évaluer est indispensable dans une ingénierie de formation cela est « *chose dangereuse car on reste toujours tourné vers le passé... Il s'agit de rendre l'erreur féconde.* » G. Bachelard.... Et de s'adapter aux situations, ne pas être statique mais ouvert, flexible au regard des situations nouvelles et des opportunités.

Cependant il est important de noter les enjeux de l'évaluation : **reconnaissance, dialogue, réajustement, amélioration** et de se doter d'indicateurs d'évaluation tels que : **conformité**, le dispositif respecte-t-il les normes en vigueur ? **Efficacité**, ce qui a été annoncé a-t-il bien été réalisé ? **Effectivité**, les objectifs à court, moyen et long terme ont-ils été atteints ? **Efficience** les objectifs ont-ils été atteints dans des délais raisonnables et avec un minimum de coût ?

L'évaluation reste donc indispensable pour mesurer l'écart entre objectifs visés et résultats obtenus. C'est un repère pour améliorer productivité, qualité et professionnalisation. Les critères d'évaluations doivent cependant être pertinents, univoques, significatifs, interprétables. Ceci nécessite un gros travail en amont pour déterminer les attentes exactes sans pour autant s'enfermer dans des normes trop rigides qui limiteraient toute évolution. Le système d'évaluation bien que pensé doit rester ouvert. D'autre part, les objectifs visés

¹⁵⁰ Le Boterf Guy, « l'ingénierie de la formation : quelles définitions et quelles évolutions » p 380 2004 dans « traité des sciences et des techniques de la formation » Carré et Caspard Dunod Paris

pourront être définis suivant 4 critères : atteignables, mesurables, programmés dans le temps, cohérents avec les besoins et les ressources

Mais, l'ingénierie de formation assimilable à une ingénierie de masse ne suffit plus dans le contexte actuel où l'on demande aux individus une plus grande autonomie. Ainsi, nous voyons apparaître une notion nouvelle : l'ingénierie du développement des compétences plus individualisante car centrée sur l'expérience et qui intègre les entreprises dans le processus d'apprentissage. Cette ingénierie du développement des compétences est en lien avec l'alternance, entre formation et production

V.3. L'ingénierie du développement des compétences¹⁵²

Cette nouvelle forme d'ingénierie pourrait s'apparenter à « l'ingénierie de contexte ». Contexte qui s'intéresse au développement des compétences et au parcours de professionnalisation. Le parcours de professionnalisation évoque un processus qui vise à développer son professionnalisme avec une ouverture au monde. Alors, de quoi pourrait être constitué ce parcours de professionnalisation ?

Guy le Boterf nous entraîne dans le monde de la navigation maritime pour comprendre ce que pourrait représenter le parcours de professionnalisation qu'il nomme navigation professionnelle. Tentons de schématiser sa pensée dans un tableau.

Les 2 premières colonnes du tableau suivant, réalisées par cet auteur (p 374 « *traité des sciences et des techniques de la formation* »), résument les principaux termes de la métaphore. La colonne de droite présente ma compréhension personnelle de la navigation professionnelle.

¹⁵¹ Le Boterf Guy, « l'ingénierie de la formation : quelles définitions et quelles évolutions » p 379, 2004 dans « traité des sciences et des techniques de la formation » Carré et Caspard Dunod Paris

¹⁵² Le Boterf Guy, « l'ingénierie de la formation : quelles définitions et quelles évolutions » p 366, 2004 dans « traité des sciences et des techniques de la formation » Carré et Caspard Dunod Paris

Métaphore maritime	Navigation professionnelle	Compréhension personnelle
Une destination à atteindre	Des cibles de professionnalisation	→ <u>Objectifs opérationnels à atteindre</u> : Compétences à atteindre exigées par le référentiel ECO et AUTO -DETERMINATION : le but que je dois et que je veux me fixer
une carte pour naviguer et tracer des itinéraires	Une carte des opportunités de professionnalisation	→ <u>voies possibles à emprunter</u> : Fo complète, en ligne, VAE... ECO et AUTO-ORIENTATION : les voies que je peux prendre
Un plan de route	Des projets concertés de parcours de professionnalisation	→ <u>projet professionnel à formaliser en concertation</u> : aspects financier, administratif, logistique... CO-DÉTERMINATION : ce que les autres m'autorisent à faire
Des escales possibles	Des situations de formation et des situations de travail professionnalisantes	→ <u>Opportunités à saisir pour apprendre</u> : Stages, cours, TG, TD, GAP, Exposés... AUTO-RÉGULATION : les chemins de traverse qu'il me faut prendre pour avancer
Des instruments pour faire le point	Des bilans concertés de positionnement	→ <u>Mise au point à s'imposer</u> : Bilan, remise en cause, réflexivité, méracognition AUTO-EVALUATION ACCOMPAGNEE : la prise de conscience de ce que je fais et de qui je suis
Un livre de bord	Des écrits et des carnets de professionnalisation	→ <u>Son parcours à tracer</u> : Un porte feuille de compétences, un portfolio, une « malle des Indes » AUTO-EFFICACITÉ : le point sur ce que j'ai fait
Une liaison radio et des contrôleurs au sol	Un dispositif d'accompagnement	→ <u>Aide à clarifier</u> : Accompagnement personnalisé, suivi individuel en face à face ou à distance HÉTÉRO-REGULATION: le regard des autres pour m'aider à mieux faire
Des conditions et règles de navigation	Des conditions favorables et des règles de professionnalisation	→ <u>Contexte à prendre en compte</u> : Environnement propice, motivant et structurant ECO-RÉGULATION : ce que je peux faire dans un cadre contraint

Figure 20 : Modélisation de la navigation professionnelle selon G. Le boterf

Ainsi, l'ingénierie de formation se transforme peu à peu en ingénierie de compétences où soi (auto), les autres (hétéro) et les choses (éco) rentrent en ligne de compte. Dans ce contexte, les entreprises deviennent aussi des milieux d'apprentissage clés... « *Il s'agit de faire du milieu du travail un milieu éducatif* » François Villat 1987... Et donc de mettre en place des ingénieries de professionnalisation en partenariat avec le terrain. Mais un accompagnement des acteurs s'impose. Voyons en quoi la notion d'ingénierie pédagogique peut nous éclairer dans ce sens.

V.4. L'ingénierie pédagogique

Suivant Philippe Carré, l'ingénierie pédagogique¹⁵³, cette notion émergente mais en fulgurante progression, conjuguerait deux disciplines : l'ingénierie de formation et la pédagogie des adultes¹⁵⁴. Ces deux disciplines relatives au contexte de mutation socio-économique font apparaître de nouveaux dispositifs pédagogiques notamment la formation ouverte à distance (FOAD).

En 2000, un rapport officiel du secrétaire d'État aux Droits des femmes et à la formation continue explique, je cite,

« Les formes classiques d'enseignement ont vécu. L'objet de l'apprentissage s'est considérablement élargi. Les technologies de l'information et de la communication paraissent incontournables...comme supports et moyens d'apprendre ».

Et un peu plus loin :

Il s'agit de « rendre les apprenants acteurs... Placer la personne au centre du processus de formation, développer les formes d'accompagnement et de médiation...dans une perspective de développement de l'autonomie des apprenants et de passage d'une pédagogie de transmission à une pédagogie d'appropriation. ».

Ainsi, pour optimiser les apprentissages et faciliter l'appropriation des savoirs, sources des compétences professionnelles, actorialité, agentivité, proactivité, autonomie seraient visés pour la personne en formation tandis qu'accompagnement et médiation deviendraient deux principes de base pour les pédagogues. La fonction d'enseignement ne serait donc plus au goût du jour. Ce qui compte c'est apprendre pour pouvoir transférer. Pour Philippe Carré, ce phénomène passe par deux voies complémentaires, le « contenu » et le « processus »¹⁵⁵. La pédagogie de l'appropriation doit permettre de lier et d'articuler entre eux ces deux points clés.

¹⁵³ Philippe Carré « de la pédagogie à l'ingénierie pédagogique » p 407, dans « traité des sciences et des techniques de la formation » Carré et Caspard Dunod Paris 2004

¹⁵⁴ Philippe Carré « de la pédagogie à l'ingénierie pédagogique » p 407, dans « traité des sciences et des techniques de la formation » Carré et Caspard Dunod Paris 2004

¹⁵⁵ P. Carré « de la pédagogie à l'ingénierie pédagogique » 2005 p 411 « traité des sciences et des techniques de la formation »

CONTENU	PROCESSUS
<p>Savoirs savants Acquis du sujet Transferts à de nouvelles tâches → efficacité à court terme</p> <p>Apprendre à faire et expérimenter</p> <p><i>« Tête bien pleine »</i></p>	<p>Compétences intellectuelles Capacités cognitives Structure psychique → Efficacité à long terme</p> <p>Apprendre à penser en faisant et analyser</p> <p><i>« Tête bien faite »</i></p>

Comme le dit Pierre Pastré dans « l'ingénierie didactique professionnelle »¹⁵⁶,

« Être compétent aujourd'hui ce n'est pas seulement savoir exécuter, c'est tout autant savoir comprendre et analyser ce que l'on fait ».

Ainsi, l'appropriation des savoirs qui passerait pour 50% par la voie du « processus » revêtirait « *un caractère plus intime, propre au sujet lui-même* »¹⁵⁷ soumis à des approches psychologiques évolutives de l'apprentissage : théories behavioriste, cognitiviste, socio-constructiviste qui imposent au formateur de passer d'un rapport enseignant/élève à un rapport facilitateur/apprenant, à un rapport médiateur/agent .

Devant cette diversité des approches de l'apprentissage et des pratiques pédagogiques qui s'y rapportent, la notion d'ingénierie pédagogique s'impose. Elle est utilisée quand les pratiques pédagogiques sont innovantes et variées :

Nouvelles techniques de l'information et de la communication (NTIC),
Autoformation individuelle et collective,
Production de savoirs,
Réseau d'acteurs en interdisciplinarité

Les espaces, les temps, les acteurs, les modes pédagogiques modifient le paysage de la formation pour s'orienter vers l'autonomisation de l'apprenant. L'ingénierie pédagogique a

¹⁵⁶P Pastré « l'ingénierie didactique professionnelle » 2005 P 468 « *traité des sciences et des techniques de la formation* »

¹⁵⁷ p 410 « *traité des sciences et des techniques de la formation* »

pour mission d'optimiser l'articulation des ressources humaines, techniques, financières et logistiques pour aboutir aux objectifs fixés. Cette notion concerne donc les pratiques pédagogiques qu'elle va tenter d'organiser par une démarche raisonnée. Philippe Carré développe cinq étapes à l'ingénierie pédagogique.

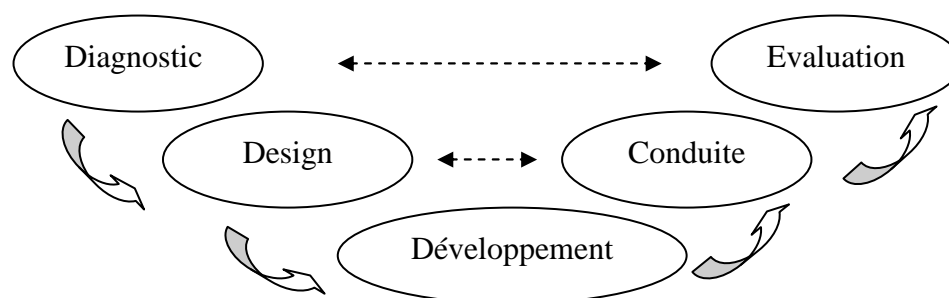


Figure 21 : Les 5 étapes de l'ingénierie pédagogique selon P. Carré¹⁵⁸

Cette modélisation proposée par Philippe carré s'attache à montrer l'interdépendance des étapes entre elles, comme le suggérait G. Le Boterf dans sa définition « d'ingénierie concourante ». Mais voyons d'une manière plus détaillée ce que représentent, pour P. Carré, ces 5 étapes de l'ingénierie pédagogiques¹⁵⁹.

Étapes	Compréhension personnelle des Sous étapes de l'ingénierie pédagogique
Diagnostic	<p><u>DANS QUEL BUT</u>: Objectifs de formations (ex : compétences visées) et modes d'évaluation suite à l'analyse de l'appel d'offre, du programme de formation, du référentiel métier....</p> <p><u>POUR QUI</u>: Analyse du public à former, d'un point de vue socio-économique, psycho-social, cognitif</p> <p><u>AVEC QUELS MOYENS</u>: ressources et contraintes budgétaires, techniques, logistiques, administratives...</p>
Design	<p><u>A PARTIR DE QUOI</u>: un cahier des charges ou un projet pédagogique comme outil formalisé avec :</p> <p>Des objectifs d'apprentissage généraux, spécifiques, univoques, observables, évaluables</p> <p>Des choix pédagogiques en termes de calendrier, gestion des salles, équipement, intervenants extérieurs...</p> <p>Des méthodes pédagogiques en termes de face à face pédagogique, travaux de</p>

¹⁵⁸ P 428 « traité des sciences et des techniques de la formation

¹⁵⁹ P 428 « traité des sciences et des techniques de la formation

	groupes, travaux dirigés, exposés, enquête, formation à distance, situations professionnelles... Des outils pédagogiques en termes de polycopiés, livres, photocopies d'articles, diaporamas, film, visio conférences...
Développement	<u>AVEC QUELS SUPPORTS</u> : création de supports pédagogiques tels que livret d'accueil, cahier de stage, porte feuille de compétences, planification des cours, planning de stages, grille d'évaluation.....
Conduite	<u>COMMENT</u> : animation et suivi de l'action pédagogique Relation pédagogique directe en face à face avec la personne en formation Pédagogie indirecte sous forme de contacts avec les intervenants extérieurs, de suivi des absences, de recherches documentaires....
Évaluation	<u>POURQUOI</u> : productivité et régulation Les facteurs de résultat ou d'efficacité: satisfaction, acquisitions, transferts des compétences, impacts sur l'organisation du travail... Les facteurs de coût ou d'efficience: coûts directs, coûts indirects

Cette organisation pédagogique centrée sur l'apprenant viserait donc la qualité des apprentissages, l'appropriation des savoirs, le transfert des compétences en situation professionnelle et l'évaluation des résultats produits pour une éventuelle amélioration du système. L'ingénierie pédagogique serait mise au service de l'apprenant et viserait son épanouissement personnel et professionnel dans le but de l'autonomiser. Motivation et posture réflexive de l'étudiant seraient deux atouts majeurs pour faire vivre cette ingénierie pédagogique. Pour P. Carré, elle a pour but de favoriser « *l'articulation optimale des finalités, des contraintes et des ressources* »¹⁶⁰.

Mais que peut nous apporter l'ingénierie didactique ? Peut elle nous aider à inventer de nouvelles ressources éducatives pour aller dans le sens de l'autonomisation et de la professionnalité?

V.5. L'ingénierie didactique professionnelle

Selon Pierre Pastré, dans son article portant sur « l'ingénierie didactique professionnelle »¹⁶¹, ce type d'ingénierie se rapporterait à, je cite :

¹⁶⁰ Carré Philippe et Jean-montclerc Gérard « De la pédagogie à l'ingénierie pédagogique p 436, dans « traité des sciences et des techniques de la formation » Carré et Caspard Dunod Paris 2004

¹⁶¹ P 465 « traité des sciences et des techniques de la formation » 2004

« Tout ce qui relève de la production de ressources éducatives utilisant ou non des nouvelles technologies, mais s'appuyant sur des situations de travail qui servent de supports à la formation et au développement des compétences. »

En effet, nous ne sommes plus aujourd'hui dans une dimension taylorienne des compétences basée sur des activités systématiques selon des modes opératoires immuables. Les modes opératoires se complexifient, la dimension événementielle du travail prend de l'importance. Les activités répétitives laissent peu à peu la place à l'analyse des situations, à la résolution de problèmes, à l'anticipation des déséquilibres, à l'interaction, aux compromis. Comme le dit Pierre Pastré *« être compétent aujourd'hui, ce n'est plus seulement savoir exécuter, c'est tout autant savoir comprendre et analyser ce qu'on fait »*¹⁶². Autrement dit, il faut savoir comprendre pour mieux savoir faire.

Selon Pierre Pastré, la conceptualisation de l'action est primordiale. **« Savoir ce qu'il faut faire »** correspondrait à la partie conceptuelle de l'action et permettrait de faire un bon diagnostic de situation. **« savoir le faire »** correspondrait à l'incorporation de l'action et permettrait de mettre en œuvre une gestuelle efficace.

Ainsi les connaissances deviennent des instruments qui vont guider l'action. Mais comme l'affirme P. Pastré, s'il existe bien un *« modèle opératif qui guide l'action, il ne le détermine pas.... Chaque action renouvelle le savoir »*¹⁶³. C'est pourquoi il est intéressant en formation, de faire travailler les apprenants sur des situations. Mais comment enseigner une situation, qui est par essence insécable, qui intéresse non seulement les objets mais les sujets, qui n'est pas réductible au problème, qui n'est pas un monde idéal mais un monde réel avec un enchaînement d'évènements parfois inattendus donc non anticipés. Selon Pierre Pastré, il existe plusieurs façons de travailler sur des situations : la méthode des cas concrets, la méthodologie de résolution de problèmes, *« la simulation à pleine échelle »*¹⁶⁴. L'auteur parle alors de didactique professionnelle.

¹⁶² P 468 « traité des sciences et des techniques de la formation » 2004

¹⁶³ P 471 « traité des sciences et des techniques de la formation » 2004

¹⁶⁴ P 471 « traité des sciences et des techniques de la formation » 2004

Situations de didactique professionnelle	Description de la situation	Effets
Présentation d'un cas concret	Scénario de situation virtuelle	Centration sur le problème mais pas d'interactivité
Résolution de problème en situation virtuelle	L'utilisation de l'ordinateur met en scène la situation et permet une interactivité par rapport aux résultats affichés	Fidélité conceptuelle mais pas réelle, sans événements inattendus
Simulation à pleine échelle	Reproduction de toutes les composantes de la situation par immersion totale en étant confronté à la complexité, l'incertitude, l'interactivité	Mise en œuvre de toutes les dimensions de la compétence : conceptuelle, pratique, habileté, réactivité, adaptation, communication... Mais on retrouve dans ce modèle le caractère incorporé des compétences ainsi construites avec pour conséquence un accès difficile à la réflexivité et à l'analyse. Ce qui va nécessiter un débriefing

L'ingénierie didactique professionnelle concernerait la conception et la mise en œuvre de ces 3 types de situations, de manière organisée et progressive, pour répondre aux objectifs fixés à savoir, la construction des compétences. En effet, selon Pierre Pastré l'intention didactique serait de rentrer progressivement dans la complexité pour arriver à des chassés croisés entre détermination et signification, entre décomposition et recomposition.

Détermination de l'action	Appliquer la théorie dans des séances pratiques
Signification de l'action	Faire un débriefing, revenir sur l'action pour construire le sens
Décomposition de la pratique	Scinder la pratique en éléments simples en revenant en arrière
Recomposition de la pratique	Articuler entre eux les éléments simplifiés sans dénaturer la situation

Pour Pierre Pastré le retour en arrière, le débriefing reste essentiel,

« C'est probablement au moment du débriefing que se fait l'essentiel du travail de consolidation mutuelle des deux faces de la conceptualisation, l'interprétation des situations singulières et la construction de la connaissance »¹⁶⁵.

C'est pourquoi il est impératif de conserver des traces de ce qui s'est passé pour objectiver le passé. On rentre là dans le cercle de l'herméneutique¹⁶⁶ qui s'attache à la signification objective des événements. Le passage du vécu au récit permet de passer de l'agir à la conceptualisation. Ainsi la question de l'ingénierie didactique permet de s'interroger sur ce qu'il faut enseigner et la manière de la faire. Il ressort de cette étude qu'il serait profitable d'utiliser des outils multimédia, orientés situation et résolution de problème en complémentarité et « simulation à pleine échelle ».

Synthèse du concept d'ingénierie

Ainsi l'ingénierie de formation se centrerait sur l'organisation générale du dispositif, l'ingénierie pédagogique sur la prise en compte des différentes façons d'apprendre, l'ingénierie des compétences sur les résultats et la productivité, et l'ingénierie didactique sur les ressources éducatives. Mais cet archipel des ingénieries, au lieu de s'éparpiller, ne devraient elles pas s'articuler et se rejoindre pour optimiser les apprentissages et les rendre productifs tant sur le plan professionnel que sur les plans socio-économique et personnel.

CONCLUSION DE LA PARTIE CONCEPTUELLE : VERS UNE PROBLÉMATIQUE THÉORIQUE ET UNE HYPOTHESE DE RECHERCHE

En quoi l'analyse conceptuelle nous aide t-elle à comprendre le mécanisme du développement des compétences en situation de formation adulte par alternance ?

Nous avons compris que la formation adulte par alternance, pour être efficace ne pouvait se réduire à une simple juxtaposition de temps théoriques et de temps pratiques. L'expérience personnelle et l'expérience des autres, qu'elles soient professionnelles ou socio-culturelle, doivent interagir avec les enseignements du terrain et de l'école. Les trois maîtres de la formation, soi, les autres et les choses s'entremêlent et se fécondent d'autant mieux qu'ils sont conscientisés par une approche réflexive des situations d'apprentissage. En effet, la capacité réflexive favoriserait la mise en lien des différents temps de formation (auto, hétéro, éco formation), donnerait du sens aux apprentissages et faciliterait l'appropriation des savoirs, la construction et la stabilisation des nouveaux schèmes de

¹⁶⁵ Pierre Pastré P 479 « *traité des sciences et des techniques de la formation* » 2004

pensée. L'institution serait garante de cette articulation des savoirs par la mise en œuvre d'une ingénierie adaptée au développement des compétences associant méthodes didactiques réflexives et relation pédagogique autonomisante.

Ainsi, la richesse de cet apport théorique a permis d'éclairer la notion de formation en alternance mise au service du développement des compétences pour des personnes adultes. Alors, dans quelle mesure la formation en alternance permet-elle de développer les compétences de l'apprenant ? Cette étude conceptuelle nous autorise à penser qu'une ingénierie de formation centrée sur l'étudiant qui mêlerait hétéro, éco et autoformation inviterait l'alternant à fortifier sa capacité réflexive, source de la compétence. Ainsi nous sommes amenés à formuler l'hypothèse suivante :

L'ingénierie de formation qui favorise le dialogue réflexif entre les différents temps de formation (éco, hétéro et autoformation), permet à l'apprenant de développer ses compétences et de s'inscrire dans une démarche de professionnalisation

Nous proposerons également quatre sous hypothèses :

1. Il y a nécessité d'accompagner l'apprenant vers une posture réflexive en favorisant l'auto construction des savoirs par l'exploitation des expériences de vie et des expériences professionnelles
2. Pour s'adapter à toutes les intelligences, il est profitable de diversifier les méthodes pédagogiques dans le respect des différentes façons d'apprendre
3. L'autoformation par la pratique réflexive est l'enjeu de la formation par alternance
4. La pratique réflexive initiée en formation se renforce dans le champ professionnel après la sortie de formation

Afin de vérifier nos hypothèses, nous choisirons d'interviewer des étudiants et ex-étudiants IBO afin de recueillir leur avis sur leur vécu de formation.

¹⁶⁶ Du grec : art d'interpréter les ordres des dieux. L'herméneutique est l'interprétation de tout texte qui nécessite une explication

PARTIE MÉTHODOLOGIQUE : PRENDRE EN COMPTE LE VÉCU DES PROFESSIONNELS IBO

Chantal Eymard, infirmière et Docteur en sciences de l'éducation présente la recherche selon deux grands courants de pensée, l'approche mécaniste et l'approche biologique. L'approche mécaniste consiste pour le chercheur à partir d'un point de vue ou d'une hypothèse de départ avant la rencontre sur le terrain. La démarche de recherche se construit donc à partir d'un apriori théorique. On parlera alors de démarche aprioriste. Ce type de recherche œuvre pour l'analyse des causes, la « *réduction au simple, au visible, au compréhensible pour expliquer les phénomènes et trouver des réponses généralisables aux questions de départ* »¹⁶⁷ dit C. Eymard. Et elle ajoute, « *l'inductif prend le pas sur le déductif, l'art de la démonstration sur celui de l'interprétation* ». Dans cette approche le chercheur prend le risque du déterminisme. En revanche, l'approche biologiste centre la recherche sur la singularité de la personne. Le chercheur ne part pas d'une hypothèse mais essaie de comprendre les phénomènes dans la singularité. La compréhension des choses se fait chemin faisant après la rencontre des personnes concernées par la question. On parlera alors de démarche apostérioriste. Ce type de recherche part de l'idée qu'il y a quelque chose d'intéressant à observer dans la réalité du terrain. L'objet de la recherche est la compréhension de cette réalité, sans chercher à la simplifier. Il s'agit de recueillir des faits anecdotiques et de tenter de leur donner du sens explique C. Eymard. Dans cette approche le chercheur prend le risque de l'imprévisibilité, de l'errance, du tâtonnement, de l'indéterminisme.

Dans notre recherche nous ferons le choix de ne privilégier aucune des deux approches car la démarche aprioriste pure risquerait de nous enfermer dans une vision simpliste des phénomènes ou des solutions prédigérées pas toujours pertinentes, tandis que l'approche apostérioriste rendrait impossible la généralisation des phénomènes observés et les conclusions réduites à la singularité des cas. C'est pourquoi, au regard de la complexité du vivant, nous tenterons de faire dialoguer l'approche mécaniste et l'approche biologique.

¹⁶⁷ Chantal Eymard « initiation à la recherche en soins et santé » 2003 groupe liaisons SA 254 pages, p4

C'est pourquoi, dans notre enquête nous partirons de l'hypothèse théorique provisoire issue de l'analyse conceptuelle pour aller vers une hypothèse empirique déduite de l'analyse des entretiens. L'hypothèse théorique permettra de structurer l'outil d'enquête et de définir les questions à poser aux personnes interviewées, sans pour autant se figer sur le seul apriori conceptuel. La volonté d'ouvrir le champ de vision en donnant la parole aux personnes concernées par la problématique, primera sur la volonté de vérifier l'hypothèse. L'enquête se centrera donc sur la recherche de réponses empiriques à la question de départ.

Ainsi, dans ce chapitre, nous ferons le point sur la préparation de l'enquête puis nous réaliserons une analyse qualitative de chaque entretien pour ensuite les comparer sur la base d'une catégorisation des données recueillies. L'hypothèse empirique combinée à l'hypothèse théorique nous amènera à envisager quelques préconisations pédagogiques que nous préciserons dans une quatrième partie.

I. MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Les objectifs fixés dans l'enquête reprennent les approches biologiques et mécanistes présentées précédemment. Nous chercherons donc en première intention à répondre à l'interrogation initiale qui était d'identifier les conditions au développement des compétences en situation de formation par alternance, pour déduire une hypothèse empirique. En deuxième intention nous vérifierons l'hypothèse théorique qui prétendait que l'ingénierie pédagogique centrée sur le dialogue réflexif entre les différents temps de formation permettait de développer les compétences de l'apprenant et de l'inscrire dans une démarche de professionnalisation. Pour atteindre nos objectifs de recherche, nous choisirons un outil d'enquête construit, une démarche éthique de recueil de données et une population cible représentative de la problématique. Voyons donc ce qui a constitué la préparation de l'enquête.

I.1. Outil d'enquête

I.1.1 Choix de l'entretien semi-directif

Laurence Bardin¹⁶⁸ définit l'entretien semi directif selon trois points essentiels ; l'attitude non directive de l'intervieweur, la libre expression suivant la logique de l'interviewé et l'acceptation de l'improvisation.

« Par entretien non directif on entend un type d'entretien :

- *Obéissant à l'attitude non directive, ou centrée sur la personne, prônée par le psychothérapeute américain C. Rogers. Elle suppose une attitude de considération positive inconditionnelle (ni sélection, ni jugement de valorisation ou dévalorisation) de la part de l'intervieweur, une attitude d'empathie (se placer dans le point de vue, dans le cadre de référence de l'interviewé) et le recours à des techniques de reformulation (relances, réponses-reflets).*
- *Se développant donc librement selon la logique propre de l'interviewé ; les seules contraintes étant la consigne thématique posée au départ pour centrer l'entretien sur le sujet intéressant l'intervieweur et la présence de celui-ci comme interlocuteur.*
- *Caractérisé par une préformation minimum (contrairement aux entretiens et questionnaires préformés), un aspect d'improvisation due à une relative autonomie, une certaine unité et cohérence... »*¹⁶⁹

Ainsi, pour tenter de répondre aux objectifs fixés, il nous a semblé pertinent d'opter pour des entretiens semi-directifs. En effet, ni le questionnaire, ni l'entretien directif qui impliquaient des questions trop fermées ne permettaient la souplesse de l'interactivité avec les personnes interviewées. Or, la question de départ étant ouverte, la communication libre paraissait indispensable. Il s'agissait de recueillir de façon ciblée les informations recherchées tout en approfondissant la pensée de l'interlocuteur en se laissant porter par l'imprévisibilité des réponses. L'entretien non directif serait resté au stade des généralités et n'aurait pas permis de dégager des préconisations très précises. C'est pourquoi un entretien semi directif a été choisi. Trois centres d'intérêt ont été abordés : la formation en alternance, les formes d'apprentissage, le développement des compétences. Chacune des trois questions générales portant sur les trois centres d'intérêt précités, étaient précisées par

¹⁶⁸ Laurence Bardin est maître-assistant de psychologie à l'université de Paris V. Elle a pratiqué les techniques d'analyse de contenu dans l'investigation psycho-sociologique et dans l'étude des communications de masse.

¹⁶⁹ Laurence Bardin « l'analyse de contenu » p 175, 1^{ère} édition en 1997 PUF 233 pages

des questions relances lorsque la personne éprouvait des difficultés à répondre à la question générale ou lorsque la réponse n'était pas assez précise.

I.1.2 Élaboration de la grille d'entretien

La grille d'entretien a été conçue de manière à permettre la compréhension des questions et la libre expression de la personne interviewée, en limitant au maximum l'influence qu'elles auraient pu avoir sur les réponses. Nous recherchions les faits, les opinions mais évitions les jugements de valeur. Ainsi, la question d'ordre général portant sur la formation en alternance était proposée de cette manière :

Comment avez-vous vécu votre formation en alternance ? Que pouvez vous me dire sur la formation en alternance ?

Des questions de relance ont parfois soutenu le propos :

- ⇒ Quels sont d'après vous les points positifs ?
- ⇒ Et les difficultés ?
- ⇒ Comment faites-vous pour articuler vos différents temps de formation ?
- ⇒ Comment vous situez vous en tant que Personne dans cette alternance ?
- ⇒ Quels seraient vos trois qualificatifs pour définir l'alternance en formation ?

Le deuxième centre d'intérêt concernait l'apprentissage. La question générale s'orientait de la manière suivante :

Pourriez vous me narrer une ou deux situations de formation (ou plus) qui ont été particulièrement riches en apprentissage ?

Et les questions de relance :

- ⇒ Selon vous, qu'est ce qui favorise les apprentissages ?
- ⇒ Et qu'est ce qui limite les apprentissages ?
- ⇒ Qu'avez-vous pensé des temps de réflexion collective (travaux de groupe, temps de réflexion sur les pratiques, cours en sciences psycho-sociales...)
- ⇒ et des temps de réflexion personnelle (auto-évaluation, TIP....)
- ⇒ Votre posture d'apprenant a-t-elle évolué au cours de votre formation ? Comment ?

Aborder les compétences et le professionnalisme a été plus délicat car ces concepts paraissaient plus flous. Nous n'avons donc pas posé de questions directes sur la compétence mais plutôt amené les interlocuteurs à réfléchir sur les enjeux de la formation professionnelle en alternance.

Quels sont d'après vous les enjeux de la formation professionnelle par alternance ?

Les questions de relance ont été nécessaires :

- ⇒ Quelles capacités générales la formation vous a-t-elle permis de développer?
- ⇒ Selon vous quels aspects de la formation auraient ils pu être approfondis ?
- ⇒ Comment concevez vous votre parcours de professionnalisation ?
- ⇒ Selon vous qu'est ce qu'un professionnel compétent ?

Cette grille d'entretien a été finalisée après avoir réalisé trois entretiens tests qui ont permis de réajuster les formulations pour une meilleure compréhension et de réduire le nombre de questions qui faisait ressembler l'entretien à un questionnaire enfermant. Les trois questions maitresses ont alors été définies et les questions relance pensées pour soutenir le propos, recentrer l'entretien et réactiver la libre parole de l'interlocuteur. La grille d'entretien a été la même pour toutes les personnes interviewées.

I.2. Méthode de recueil de données

I.2.1 Technique de communication

Les techniques de communication employées se sont centrées sur l'utilisation de mots simples pour être plus facilement compris des interlocuteurs. Bienveillance et dimension éthique ont été mobilisées pour établir un terrain de confiance et éviter à la personne de se sentir mal à l'aise ce qui aurait supposer l'interruption de l'interview. La position d'écoute active à été respectée en utilisant fréquemment la reformulation afin d'assurer la compréhension de la pensée de l'interlocuteur et encourager l'expression. Aucun jugement de valeur n'a été verbalisé ni même pensé. L'attention positive inconditionnelle et l'empathie ont été observées du mieux possible, suivant les principes humanistes de Carl Rogers. Les silences ont été respectés pour donner aux personnes le temps de la réflexion avant d'engager une réponse.

I.2.2 Contexte

D'autre part, le lieu d'interview, le jour et l'heure ont été décidés d'un commun accord avec la personne interrogée. Dans la mesure du possible nous proposons un endroit calme pour ne pas être dérangés, pratique pour l'interviewé et dans lequel il ou elle se sentait

bien. La durée de l'entretien était fixée à environ 1h00. Il s'agissait de prendre le temps de recueillir suffisamment de données sans trop empiéter sur le temps personnel. Chaque entretien a été enregistré après accord de la personne interviewée, de manière à les retranscrire fidèlement. Bien sûr, le principe de confidentialité a été fixé dès le départ, c'est pourquoi les prénoms utilisés pour rendre compte des entretiens ne correspondent pas aux prénoms réels des personnes interviewées.

I.3. Population cible

I.3.1 Principes généraux

Comme la recherche portait sur la formation IBODE, nous avons interviewé des professionnels en cours de formation IBODE ou ayant bénéficié de cette formation, depuis peu, pour bien se mettre dans les conditions de formation. Il nous semblait en effet important de recueillir l'avis de ces deux catégories de personnes : en cours de formation pour être au coeur des problématiques et a posteriori de la formation pour avoir une prise de recul sur le vécu et les effets de la formation. Interviewer trois personnes de chaque catégorie nous a semblé pertinent pour avoir une vision suffisamment large des vécus de formation et des modes d'apprentissage. Par souci de la diversité, notre choix s'est porté sur une mixité de personnes aux expériences et parcours différents pour tenter d'obtenir des avis variés.

I.3.2 Choix de la population

Ainsi, le choix de la population s'est porté sur trois personnes en cours de formation IBODE depuis douze mois (promotion avril 2008 septembre 2009) et trois personnes ayant bénéficié de la formation IBODE dont deux étaient issues de la promotion octobre 2006 avril 2008 et une issue de la promotion octobre 2005 avril 2007. Les personnes en cours de formation ont pu exprimer leur ressenti d'élèves tandis que les personnes déjà diplômées ont abordé la formation avec le double avantage de la prise de recul et de la plus grande liberté de paroles vis-à-vis du formateur.

I.3.3 Caractéristiques des 6 personnes interviewées

	Élèves IBODE			IBODE		
Caractéristiques à l'entrée en formation	Christiane 170	Etienne	Fanny	Dominique	Corinne	Viviane
ÉTAT CIVIL						
Age	29 ans	44 ans	40 ans	36 ans	44 ans	36 ans
Sexe	F	M	F	F	F	F
Situation familiale	Mariée 1 enfant	Marié 3 enfants	Mariée 4 enfants	Mariée 2 enfants	Divorcée 1 enfant	Mariée 2 enfants
lieu d'habitation	Zone urbaine à 100 km	Zone rurale à 150 km	Zone rurale à 50 km	Zone urbaine sur place	Zone urbaine sur place	Zone rurale à 120 km
EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE						
Obtention DE d'Infirmier (e)	En 2003 6 ans	2001 8 ans	En 1991 18 ans	En 1994 15 ans	En 1987 22 ans	En 1997 12 ans
Exercice en Bloc Opératoire	3 ans Chirurgie Vasculaire	5 ans Bloc pluridisciplinaire	8 ans Bloc pluridisciplinaire	4 ans Chirurgie gynécologique	15 ans Chirurgie urologique	3 ans et demi Chirurgie viscérale

Figure 22 : Caractéristiques des six personnes interviewées

Dans cette préparation à l'enquête, bien que le principe d'objectivité ait été recherché, il conviendra d'admettre qu'il sera à tout instant confronté au principe de réalité humaine qui ne peut prendre qu'une dimension subjective dans l'interprétation des données. C'est pourquoi une grande humilité sera observée durant toute la durée de l'enquête afin de ne pas se hâter à faire des conclusions. Découvrons maintenant la richesse du vécu et du ressenti des six personnes concernées par la problématique.

II. ANALYSE QUALITATIVE DES DONNEES

L'analyse de contenu cherche à savoir ce que signifient les paroles des autres dans une quête des messages et des réalités cachés dans les données. Il s'agit de faire des efforts pour saisir la logique de l'autre et comprendre toute sa signification car Antoine de Saint

Exupéry nous le rappelle, « *l'essentiel est invisible pour les yeux* », et aussi pour les oreilles. Laurence Bardin ajoute que,

« L'analyse de contenu, par un mécanisme de déduction sur la base d'indicateurs reconstruits à partir d'un échantillon de messages particuliers, vise à la connaissance de variables d'ordre psychologique, sociologique, historique etc »¹⁷¹

Il faudra donc se constituer des grilles de lectures ouvertes à l'interdisciplinarité pour comprendre le sens des mots (sémantique), des articulations (dialectique), des styles (confusion, affirmation...), des figures de rhétoriques (métaphores, lapsus...), des non dits (gestes, silence...), des répétitions aussi. Tout le discours et toutes les attitudes sont prétextes à interprétation. Cependant il faudra veiller à ce que l'essentiel ne soit pas masqué par l'analyse trop détaillée du contenu. C'est pourquoi nous avons fait le choix d'appuyer notre analyse qualitative sur l'étude sémantique du contenu pour proposer une catégorisation dans une démarche structuraliste. Pour cela nous réaliserons un inventaire des mots utilisés (isoler les éléments) avant de procéder à une classification (répartir les éléments).

II.1. Détermination des catégories ou pré analyse

La pré-analyse correspond à une phase d'organisation et « *une période d'intuition* », dit Laurence Bardin¹⁷². L'auteur rajoute,

« Elle a pour objectif l'opérationnalisation et la systématisation des idées de départ de manière à aboutir à un schéma précis du déroulement des opérations successives, à un plan d'analyse. »

Selon l'auteur, cette phase obéit à quelques règles¹⁷³ auxquelles l'apprenti chercheur sera vigilant. Tout d'abord la règle d'exhaustivité ou de non sélectivité qui fera prendre en compte tous les éléments significatifs de chaque entretien. La règle de représentativité, au

¹⁷⁰ Les prénoms utilisés ici n'appartiennent pas aux personnes interviewées

¹⁷¹ Laurence Bardin « l'analyse de contenu » p 45, 1^{ère} édition en 1997 PUF 233 pages

¹⁷² Laurence Bardin « l'analyse de contenu » p 93

¹⁷³ Laurence Bardin « l'analyse de contenu » p 95

regard du choix du corpus qui doit être représentatif de la population concernée par la problématique. Dans ce travail nous avons choisi de prendre en compte l'ensemble du corpus formé par les six entretiens réalisés. La règle d'homogénéité qui confère à chaque entretien les mêmes conditions de recueil de données, même grille, même durée d'entretien, même catégorie de personnes. La règle de pertinence qui impose une adéquation entre les sources d'information et l'objectif fixé. Ainsi pour respecter la rigueur scientifique nous commencerons cette étape de catégorisation par la lecture flottante des entretiens pour en déterminer les thématiques puis la lecture approfondie pour en déduire les catégories et les sous catégories.

II.1.1 Lecture flottante des entretiens

Dans l'enquête, trois grandes séquences de réflexion ont été proposées : la formation en alternance, la manière d'apprendre, le développement des compétences. Une première lecture flottante de chaque interview a permis d'avoir une vision globale des propos et de constater que les trois séquences de réflexion, bien qu'abordées dans le même ordre pour chaque personne, s'étaient parfaitement mélangées au cours de l'entretien. En revanche, des thématiques récurrentes ont donné des grandes directions d'analyse. Les notions de temps, de groupe, de confiance, de distanciation semblaient dominer. Afin d'avoir une vision plus précise des données recueillies et de mieux comprendre ce qui favorisait le développement des compétences en situation de formation par alternance, les six retranscriptions ont fait l'objet d'une lecture attentive qui a permis l'imprégnation de chaque discours. De plus, dans un souci de fidélité et de respect de la pensée intime des interviewés, nous nous sommes centrés sur les mots utilisés. Les tableaux ci dessous, récapitulatifs des mots utilisés ont permis de dégager des thématiques propres à chaque personne.

II.1.2 Détermination des thématiques spécifiques par mots clés pour chaque interviewé

Dans le tableau suivant, le nombre de croix placé derrière les mots, correspond au nombre de fois où le mot a été prononcé

C. (Corinne)					
thématiques	Appréciation de soi	Réflexion	Temps	interaction avec les autres	Façon d'apprendre
Mots clés de l'interviewé	Vécu Aide à grandir Motivation Se consacrer en entier Ce que l'on est, Ce que l'on va Devenir Pas des robots Émotions Savoir être Intégration Organisation Pas inné Aller chercher Se jauger Choisir Intimement liés Envie d'apprendre	S'interroger Réflexion Recul Démarche réflexive Se remettre en question Distance S'éloigner Réfléchir Globalité Vision globale Théorie/Pratique	Périodes pas trop courtes Périodes pas trop longues Globalité sur le temps++ ¹⁷⁴ Séparation +++ Continuité Continuité dans la réflexion++ Prendre le temps++ Coupure Sur le moment et A posteriori	Copines Réflexion de groupe Partager Écouter Avec l'autre Regard de l'autre Rôle du formateur Retour qu'on attend Relation équipe Expérience validée	Observation Écoute Faire, réfléchir, analyser Proposer Façon d'apprendre Application Observance++ Élaboration Se repérer Être dans la norme Évaluation formative Le cours = substance indispensable

Il ressort de cette première lecture du discours de Corinne, des thématiques fortes, centrées sur l'appréciation de soi, la réflexion, le temps, l'interaction avec les autres, la façon d'apprendre. Outre ces thématiques, la lecture flottante semble faire émerger des idées forces. En effet pour Corinne, l'étude des sciences humaines serait un outil d'ouverture et de connaissance de soi. Les temps de cours et de stages s'inscriraient à la fois dans une discontinuité et une continuité d'apprentissage. La formation qui permettrait des moments de prise de recul et de distanciation serait un vecteur de réflexivité. L'évaluation serait un outil de connaissance et de reconnaissance. Les échanges dans le groupe seraient enrichissants.

V. (Viviane)					
thématiques	Positionnement personnel	Réflexion	Temporalités	Le groupe et les autres	Investissement en formation
Mots clés de l'interviewé	Confiance Sécurité Savoir être Actrice Confiance Envie d'apprendre Comportement	Remise en question Regarder sa pratique pour l'améliorer Réfléchir Analyse de pratique Questionnement Réflexion Observation	Faire évoluer Période Cours Pratique	Le groupe est essentiel ++ soutien Je reçois beaucoup des autres Les formateurs Les tuteurs Terrains de stage Discuter Partager Accueil	Envie+++ Objectif Recherche Aller chercher++ Façon de penser Adaptation

Pour Viviane, les cinq thématiques dominantes sont les suivantes : le positionnement personnel, la réflexion, les temporalités, le groupe et les autres, l'investissement en

formation. Les idées forces qui en découlent semblent s'orienter vers cinq points essentiels. Le besoin d'avoir confiance en soi et de se sentir en sécurité paraît être essentiel en situation de formation. Il serait nécessaire de se remettre en cause et d'analyser ses pratiques. Il y aurait une évolution de la posture professionnelle dans le temps de formation. Le groupe représenterait une grande importance pour avancer dans sa réflexion et garder le cap. Viviane aurait un style d'apprentissage qui passerait par l'observation, la recherche et le questionnement.

D. (Dominique)					
thématiques	Affirmation de soi	L'importance des autres	Façon d'apprendre	Envie d'apprendre	Temps
Mots clés de l'interviewé	Confiance en soi++++ Diplomate Force de caractère se sentir bien Libre Coté personnel dans le professionnel crédible Émotions Doute	Professionnels++++ stage++ Gens à l'école formateurs, intervenants Les autres+++ Se confronter Personnes différentes Communication échange Le groupe++++ Les relations+++ Jugement Pousser en avant Ensemble Écouter Être conciliant Échanger Réseau D'égal à égal++ Discuter librement++ Corriger juger	Cours Terrain Application Questions Comprendre, réexpliquer Argumenter+++ S'approprier, Être en adéquation Se structurer De façon logique Réfléchir Faire une synthèse Se remettre en question++++ Essayer Se poser des questions Globalité, prendre dans l'ensemble	Savoir pourquoi+++ Aller chercher Aller de l'avant Aller plus loin Aller au bout de ma réflexion Envie, avoir voulu Être acteur Faire des choix Donner le meilleur, se surpasser Y mettre du sien	Continuité Progresser Courbe croissante Progresser par tranches

Pour Dominique ressortent cinq thématiques, l'affirmation de soi, l'importance des autres, la façon d'apprendre, l'envie d'apprendre, le temps. Dominique exprime des idées forces comme sa façon d'apprendre qui semble passer par une application des cours sur le terrain et un questionnement de globalisation pour argumenter les actions. Les professionnels de terrain paraissent très importants dans l'accompagnement aux apprentissages mais c'est l'envie d'apprendre qui pousse en avant. Pour Dominique il semble essentiel d'entretenir des relations d'égal à égal pour se sentir en confiance.

¹⁷⁴ Le nombre de croix correspond au nombre de fois où le mot a été prononcé

F. (Fanny)						
Thématiques	Soi	Ouverture	Temps	Les autres	Façon d'apprendre	Contexte
Mots clés de l'interviewé	Envie Compliment Confiance ++ Envie de vivre sa formation Valorisant Aller chercher Peur Jugement Autocritique S'adapter	Réfléchir Remise en question Ouverture d'esprit	Temps Maturité 1 ^{er} jour, 2 ^{ème} jour Avec le temps Stage de 5 semaines Organiser son temps Avancer dans la formation Grandir	Communiquer Échanger Les gens qui posent des questions Équipe Partager Transmettre Avancer École Critique de l'autre	Vision de la globalité Je sais ce que je fais et pourquoi je le fais globalité	Bonnes conditions Famille Monde nouveau Nouveau métier conditions de vie

Nous dégagerons donc six thématiques du discours de Fanny, les thématiques du soi, de l'ouverture, du temps, des autres, de la façon d'apprendre et du contexte de formation.

Pour Fanny, la mise en confiance aide à apprendre. La formation en alternance permettrait la mise à distance, le recul, l'ouverture d'esprit, la remise en question et provoquerait la maturité professionnelle. Les autres et en particulier le groupe de formation aideraient à apprendre. La formation en alternance ferait évoluer vie professionnelle et vie privée en liant les deux.

E. (Etienne)						
thématiques	Moi acteur autonome	Recherche de sens	Temps	Les autres	Stratégies d'apprentissage	Contexte
Mots clés de l'interviewé	Investissement Plaisir Moi acteur+++ L'autoévaluation c'est moi et moi-même Envie+++ Moins acteur Envie dépendant, Moi+++++++ Autonome Initiative Sa vie à faire Choisir	Poser ce qu'on a vu en stage Faire des liens avec d'autres choses Connaissances transversales Donner du sens++ réfléchir au stage Épaisseur dans la connaissance	2 moments Périodes Se programmer Des jours + actifs Formation comme tremplin	Communication++ Connivence+++ Écoute Accroche Stratégie des formateurs Discuter formateur (trice) Le groupe +++ Équipe les gens jugent Les personnes qui encadrent les gens ressources gens à éviter Notation, codification Sanctionner dépendant Instaurer des liens Se reconnaître	Verbaliser Expliquer Retour à l'école Flexible malléable Objectifs Opportunité Utiliser le système Stratégie+++ Stratégie de stage Comprendre, faire laisser faire Observation Évaluation mi stage retour ++ Le chemin mais pas la fin Concilier	Ecole+++ Organisation Accueil Moyens Les locaux efficacité Ça coûte cher Thème-dépendant

Les thèmes prioritaires qui ressortent du discours d'Etienne sont très affirmés. Il s'agira des thèmes du moi autonome, de la recherche du sens des apprentissages, du temps, des

autres, de la stratégie d'apprentissage et du contexte. Les idées forces semblent s'orienter vers la nécessité d'avoir une stratégie d'apprentissage en formation de même que la nécessité de laisser une grande part d'autonomie et de choix possible pour éviter un maximum les contraintes. D'autre part pour Etienne, il semble impératif de donner du sens aux apprentissages. Il faut du temps pour se comprendre entre élève et formateur. Les échanges et le partage dans le groupe de formation sont importants.

CH. (Christiane)						
Thématiques	Affirmation de soi	Temps rythme	Groupe de coformés	Relation pédagogique	Façon d'apprendre	Envie d'apprendre
Mots clés de l'interviewé	Valorisant+++ Ressources Positionnement ++ S'affirmer Relations humaines Impression d'être novice Sujet qui passionne Cheminement tout seul Se mettre en avant Expériences ressenties Vécu +++ C'est intuitif Être curieux +++ ne pas avoir peur	10 mois Laps de temps plus court Se dégager du temps++ Se consacrer du temps pour travailler 3 heures Programmer Rythme Horaires Alternier cours/stage, théorie/pratique	Binôme Apporter à l'autre Faire ensemble Réviser à 4 Échanger+++ + Communiquer Le vécu, les situations des autres L'autre peut apporter Travaux de groupe Difficulté des autres Être soudés, Voir l'autre Soutien Bonne cohésion	Accompagnement Epauler Personne qui explique Reproduire Soutenir Tuteur Réorientation Relation de confiance Échange plutôt libre	Mettre en pratique la théorie Partager échanger ++++ Retour à l'école Remise en question Comparer les pratiques évaluer les pratiques Répercuter Cheminement intellectuel Carnet de notes J'apprends en faisant Regarder puis faire Mémoire auditive Fiches Voir et se faire expliquer Réfléchir Approfondir Questionnement perpétuel Se remettre en question Adaptation Chercher, comprendre, se poser des questions Analyser	Avancer++ Aller plus loin Continuer à avancer Être impliqué Toujours en recherche d'amélioration Être performant Réadapter adaptation

Pour Christiane nous retrouvons les thématiques suivantes : affirmation de soi, temps, groupe de co-formés, relation pédagogique, façon d'apprendre, envie d'apprendre. En effet, selon Christiane, la relation pédagogique semble se construire avec le temps et permet la mise en confiance. Il serait primordial de mieux se connaître, de partager les savoirs en groupe de formation et de se faire accompagner pour optimiser les apprentissages.

Ainsi, cette première lecture flottante a permis de dégager des idées forces et des grandes thématiques pour chaque personne interviewée. Voyons à présent si ces thématiques individuelles peuvent être regroupées en thèmes communs.

II.1.3 Proposition de catégorisation et sous catégorisation

La proposition de catégorisation et de sous catégorisation s'est révélée après la relecture approfondie de la retranscription fidèle des propos des six personnes interviewées. Cette catégorisation s'est voulue pertinente pour procéder clairement à l'analyse qualitative. Elle reprend dans un premier temps les différentes thématiques définies pour chaque interviewé pour ensuite les regrouper en catégories adaptables à tous les entretiens.



Rappel des différentes thématiques abordées par les personnes interviewées

CORINNE					
Appréciation de soi	Réflexion	Temps	interaction avec les autres		Façon d'apprendre
VIVIANE					
Positionnement personnel	Réflexion	Temporalités	Le groupe et les autres		Investissement en formation
DOMINIQUE					
Affirmation de soi	L'importance des autres	Façon d'apprendre	Envie d'apprendre		Temps
FANNY					
Soi	ouverture	Temps	Les autres	Façon d'apprendre	Contexte
ETIENNE					
Moi acteur autonome	Recherche de sens	Temps	Les autres	Stratégies d'apprentissage	Contexte
CHRISTIANE					
Affirmation de soi	Temps rythme	Groupe de coformés	Relation pédagogique	Façon d'apprendre	Envie d'apprendre



Proposition de catégorisation générale à partir des différents thèmes

La catégorisation proposée s'inspire de la pensée de G. Pineau quand il parle des trois maîtres en formation à savoir « soi », les autres » et « les choses »

Ainsi, les thématiques relevant de l'appréciation de soi, le positionnement personnel, l'affirmation de soi, le moi acteur autonome, l'investissement en formation, l'envie d'apprendre, seront regroupés sous le thème « **rapport à soi** ». Le temps, les périodes, les

rythmes, les temporalités, le contexte, le vécu seront regroupés sous le thème **« rapport au monde »**. Le groupe, les autres, les coformés, la remise en cause, la relation pédagogique, seront regroupés sous le thème **« rapport aux autres »**. Enfin tout ce qui porte sur la façon d'apprendre, la réflexion, la distanciation, les stratégies d'apprentissage seront regroupés sous le thème **« rapport aux apprentissages »**

Catégorisation			
Rapport à soi	Rapport au monde	Rapport aux autres	Rapport aux apprentissages

☞ Proposition des sous catégories

Les sous catégories reprennent d'une manière différente les différentes thématiques dégagées lors de la lecture flottante. Ainsi nous proposerons les sous catégories suivantes.

catégories	A RAPPORT A SOI	B RAPPORT AU MONDE	C RAPPORT AUX AUTRES	D RAPPORT AUX APPRENTISSAGES
Sous catégories	A1 Confiance	B1 Temps/rythme	C1 Remise en cause	D1 Façon d'apprendre
	A2 Intériorité	B2 Environnement	C2 Accompagnement	D2 Prise de distance
	A3 Motivation	B3 Vécu	C3 Groupe de formation	D3 Recherche du sens

Figure 23 : Tableau des catégorisations

Cette première étape dans l'analyse qualitative des entretiens a contribué à catégoriser les données ce qui va nous permettre d'approfondir le discours de chaque personne interviewée pour chaque catégorie et sous catégorie.

II.2. Analyse qualitative du discours de CHRISTIANE

Ce que dit Christiane du « RAPPORT A SOI »
A1 Confiance

N° ligne	Extraits du discours
213	« Il faut forcément <u>se mettre aussi un peu en avant</u> pour pouvoir apprendre... Je pense que c'est ça aussi qui aide à prendre plus facilement <u>position</u> . »
	« Produire un écrit c'est quand même <u>valorisant</u> . »
170	« C'est ce qui aide à avancer... C'est les <u>ressources</u> , c'est les points d'appui sur
187	lesquels justement on peut <u>s'appuyer</u> pour aller plus loin »
195	« Moi qui avais des difficultés pour prendre position par exemple par rapport au chirurgien... Alors là maintenant plus du tout... Je trouve que ça m'a <u>fortifiée</u> de voir différents milieux de stages, différents chirurgiens. »
	« Je prends plus de <u>positionnement</u> , j'ose plus je dirai verbaliser au près de l'équipe. »
200	« Je <u>m'affirme</u> plus. »
203	« il y a quand même une certaine <u>relation</u> qui s'est installée, je dirai même une <u>relation de confiance</u> »

Pour Christiane le travail d'intérêt professionnel est valorisant. De plus, la formation en alternance oblige à se mettre en avant, à se positionner, à prendre conscience de ses ressources et à s'appuyer dessus. Elle permet de se fortifier et de s'affirmer

A2 : intériorité	
N° ligne	Extraits du discours
314	« J'aimerai <u>aller plus</u> loin dans ce qu'on <u>ressent</u> , les difficultés qu'on a eu. »
232	« Le cours sur le <u>pouvoir</u> , on a un autre positionnement, un autre regard sur les <u>relations humaines</u> »
144	« sans être trop directif non plus. »
354	« ...On n'a <u>pas peur</u> » (quand le groupe est soudé)

C'est important de comprendre son ressenti, et d'approfondir les relations humaines pour aller de l'avant.

A3 : Motivation	
N° ligne	Extraits du discours
8	« Se <u>réadapter</u> »
9	« Nouvelle <u>adaptation</u> »
65	« J'ai l'impression que c'est plus <u>intuitif</u> »(de répercuter la pratique)
68	« Il y a un <u>cheminement intellectuel</u> qui se produit. »
155	« Le TIP... du moment où on prend un sujet qui nous <u>passionne</u> ... Le cheminement va se faire <u>tout seul</u> »
263	« Avoir des capacités <u>d'adaptation</u> »
273	« Il faut se remettre à <u>chercher</u> , <u>comprendre</u> ... <u>Se poser des questions</u> ... Avoir une <u>curiosité</u> pour pouvoir <u>avancer</u> ... Etre <u>curieux</u> . »
280	« J'espère la garder cette <u>curiosité intellectuelle</u> , continuer les <u>formations</u> et puis

293- 298 259	<p>pouvoir <u>continuer à avancer</u> dans notre profession. »</p> <p>« Un professionnel compétent c'est un professionnel qui ... est <u>impliqué</u> justement dans son travail...pour acquérir les bonnes compétences... être <u>toujours en recherche d'amélioration</u> de ses compétences... Se mettre à la page, au goût du jours... être performant</p> <p>« Avoir une <u>curiosité intellectuelle perpétuelle</u>. »</p>
------------------------	--

La formation en alternance apprend à s'adapter en permanence et à faire confiance à son intuition. Il faut être motivée, impliqué, curieux, toujours en recherche pour continuer à avancer et s'améliorer

Ce que dit Christiane du « RAPPORT AU MONDE »	
B1 : Temps/rythme	
N° ligne	Extraits du discours
7	« Alternance de <u>cours</u> et de <u>stages</u> »
10	« Changement de <u>rythme</u> »
12	« Changement <u>d'horaires</u> »
19	« C'est alterner cours et stages »
22	« Partie <u>théorique</u> quand on est en <u>cours</u> et une partie <u>pratique</u> quand on est en <u>stage</u> »
334	« Il faut aussi savoir <u>se dégager du temps</u> pour pouvoir travailler. »
338	« J'avais du mal... à me poser chez moi pour pouvoir <u>me consacrer du temps</u> pour travailler, c'est pour ça qu'on a mis en place notre binôme. »
341	« On se dit... on a <u>3 heures</u> ce soir pour travailler. »
342	« C'est <u>programmé</u> , voilà on se <u>dégage du temps</u> . »

Pour Christiane, l'alternance c'est alterner cours/stage, théorie/pratique. Il est nécessaire de se programmer et de se dégager du temps pour travailler.

B2 : environnement	
N° ligne	Extraits du discours
73	« A <u>l'école</u> je trouve que l'échange est plus facile que sur <u>un lieu de stage</u> parce que ça fait quand même <u>dix mois</u> qu'on est à l'école »
76	« On arrive quand même à avoir un <u>échange plutôt libre</u> . En stage c'est plus difficile parce que c'est un <u>laps de temps plus court</u> ... On est plus dans une relation vraiment formateur directif. »
86	« C'est plus difficile en lieu de stage ... On a l'impression qu'on est <u>novice</u> en stage. »
20	« je pense que c'est aussi ,le fait d'être en alternance ... En stage on est obligé de s'adapter à chaque <u>lieu de stage, à chaque personne à chaque équipe</u> ».

A l'école, l'échange est plus facile car on se connaît mieux que sur les lieux de stage où le temps passé est plus court, où on nous considère comme novice et où il faut se réadapter sans cesse aux lieux, aux personnes, à l'équipe.

B3 : vécu	
86	<i>« il y a des choses que j'ai vécues »</i>

Le vécu doit être pris en compte

Ce que dit Christiane du « RAPPORT AUX AUTRES »	
C1 : Remise en question	
N° ligne	Extraits du discours
36	<i>« On peut se remettre en question, on peut comparer nos pratiques, avoir une évaluation de nos pratiques professionnelles les uns par rapport aux autres... Je trouve que c'est intéressant que ça peut nous faire avancer. »</i>
256	<i>« Il faut qu'on se questionne perpétuellement, qu'on se remette en question »</i>
259	<i>« Il faut aussi toujours se remettre en question »,</i>
152	<i>« J'ai un petit peu de mal à m'autoévaluer... J'ai souvent du mal à trouver mes points forts et mes points faibles. »</i>

La remise en question perpétuelle et la comparaison des pratiques permet d'avancer mais il est difficile de s'autoévaluer.

C2 : accompagnement	
N° ligne	Extraits du discours
139	<i>« Je dirai un peu aussi d'accompagnement (en stage)... Pour pouvoir apprendre, un petit peu épaulée. »</i>
143	<i>« C'est une personne qui m'explique... De façon à ce que moi aussi je puisse ensuite reproduire les mêmes gestes qu'elle »</i>
146	<i>« Quand je suis en difficulté, elle est là pour me soutenir »</i>
257	<i>« Il y a échange avec notre tuteur donc il peut nous réorienter sur différentes pistes. »</i>

Il est nécessaire d'être accompagné, épaulé par un tuteur en stage pour montrer les gestes, échanger, réorienter, soutenir.

C3 : Groupe de formation

N° ligne	Extraits du discours
29	« On peut aussi <u>partager</u> . Un échange aussi <u>avec les collègues</u> »
99	« On travaille souvent en <u>binôme</u> . »
104	« J'ai fait de l'orthopédie, donc j'ai plus de connaissances que <u>je peux apporter</u> à l'autre personne, et <u>l'autre personne m'apporte</u> plus dans sa spécialité »
110	« On se voit 2 à 3 fois par semaine pour faire nos fiches <u>ensemble</u> ... C'est toujours le même binôme. »
112	« Le mois qui précède les évaluations <u>on peut réviser à 4</u> . »
116	« Moi j'aime bien <u>l'échange</u> donc j'aime bien la <u>communication</u> , je trouve que c'est ce qui apporte, le <u>vécu</u> , les <u>situations des autres</u> . »
118	« Travailler toute seule je crois que je ne pourrai pas. »
120	« J'aime bien tout ce qui est dans <u>l'échange</u> ... Je crois que <u>l'autre peut apporter</u> » « J'aime bien moi.... Tous les <u>travaux de groupe</u> . »
123	« La <u>difficulté des autres</u> , je crois que ça peut aussi nous apporter pour nous. »
325	« On est à 2, <u>on se contraint</u> je dirais de travailler. »
343	« <u>On n'est pas toute seule</u> , ça nous permet l'échange. »
350	« Je ne pensais pas qu'on pouvait être aussi <u>soudé</u> que cela »
353	« On va voir <u>l'autre</u> si on trouve des documents qui peuvent intéresser. »
355	« Je trouve enfin là un <u>soutien</u> »
358	« On s'est dit que si on voulait que les dix huit mois se passent bien il fallait qu'il y ait une bonne <u>cohésion</u> . »
368	

Le partage mutuel des connaissances personnelles et des situations vécues, l'échange dans le groupe de formation, le travail en binôme, apportent beaucoup. Une bonne cohésion de groupe permet de se soutenir.

Ce que dit Christiane du « RAPPORT AUX APPRENTISSAGES »	
D1 : Façon d'apprendre	
N° ligne	Extraits du discours
24	« <u>Mettre en pratique</u> en fait ce qu'on apprend en <u>théorie</u> »
31	« C'est un <u>retour à l'école</u> , un <u>échange</u> »
94	« J'ai un petit <u>carnet</u> où je mets mes propres <u>notes</u> »
95	« <u>J'apprends en faisant</u> »
95	« <u>Regarder</u> une fois deux fois, après j'aime bien <u>faire</u> »
97	« Il faut que j'assiste au cours car j'ai une <u>mémoire</u> plutôt <u>auditive</u> . »
99	« Après c'est en terme de <u>fiches</u> , en termes <u>d'échange</u> »
135	« En stage il faut que je <u>vois</u> ... Les <u>explications</u> forcément qui vont avec, si je n'avais pas d'explication et qu'on me lançait comme ça sur une intervention... je ne pourrai pas faire. »
242	« C'était à travers <u>d'expériences vécues</u> voilà, ce n'était pas un cours théorique, c'était aussi à base <u>d'échanges</u> . »

Pour Christiane l'apprentissage passe par la théorisation puis l'observation, l'explication, l'action et l'échange sur les pratiques en retournant à l'école. Christiane apprend en faisant et en échangeant les expériences avec les autres.

D2 : prise de distance	
N° ligne	Extraits du discours
164	« Là on peut prendre un temps dans notre formation pour <u>réfléchir</u> à un thème qui nous tient à cœur et <u>l'approfondir</u> . »
322	« <u>Analyser</u> nos pratiques professionnelles, le <u>vécu</u> , le <u>ressenti</u> . »

Il est important de réfléchir, d'analyser, d'approfondir.

D3 : recherche de sens	
N° ligne	Extraits du discours
58	« Ce qui est général dans notre pratique on peut le <u>répercuter</u> dans tous les lieux de stage. »

La pratique prend du sens quand on peut la répercuter ailleurs

Synthèse du discours de Christiane

Ainsi, Pour Christiane, ce qui favoriserait le développement des compétences en formation par alternance serait de se sentir valorisé, en confiance, se connaître mieux, comprendre les relations humaines pour pouvoir s'affirmer, s'adapter, s'impliquer et être motivée. D'autre part, alterner cours/stage, se donner du temps, prendre le temps de connaître l'autre, se programmer, prendre en compte et faire prendre en compte son vécu serait également aidant. Se remettre en question sans cesse, être accompagné, épaulé, soutenu, réorienté par un tuteur de stage, se faire expliquer et montrer les gestes, partager ses expériences avec le groupe de formation, être soutenu par le groupe, dynamiseraient les apprentissages. Théoriser, regarder faire, se faire expliquer, faire, échanger au retour du stage, réfléchir, approfondir, répercuter, correspondrait à la façon d'apprendre de Christiane.

II.3. Analyse qualitative du discours D'ETIENNE

Ce que dit Etienne du « RAPPORT A SOI »	
A1 : confiance	
Pas de commentaires d'Etienne pour cette sous catégorie	

A2 : Intériorité	
N° ligne	Extraits du discours
330	« On se <u>reconnaît</u> , donc en se reconnaissant on va <u>s'accepter</u> mieux... C'est pas que ça me plaît mieux c'est que j'accepte mieux c'est-à-dire que je suis plus <u>compliant</u> à l'exercice. »
234	« Il y a des <u>caractères</u> très très forts... qui peuvent être ennuyeux pendant le stage... des <u>gens qu'on aime</u> plus éviter »
350	« C'est parce qu'on <u>partage</u> des choses que j'accepte un peu plus »
329	« Quand on a une certaine <u>connivence</u> avec les gens(les formateurs) ça me semble plus facile, »
375	« ça fait <u>9 mois</u> qu'on se connaît on en revient à la même chose cette <u>connivence</u> qui fait qu'on peut, peut être <u>aller plus loin</u> dans certaines choses. »
420	« <u>Ce que je suis</u> est là »

Pour Etienne, il faut apprendre à se connaître, ne pas se nier et s'accepter, se comprendre et être en connivence affective avec l'entourage pour aller plus loin. Ce qu'Etienne vit en formation doit lui correspondre.

A3 : motivation	
N° ligne	Extraits du discours
462	« <u>Autoévaluation</u> , auto c'est la personne qui s'auto-évalue c'est pas l'autre qui va évaluer son autoévaluation c'est ça toute la différence »
465	« L'autoévaluation c'est moi et moi-même. Ce n'est pas moi avec vous. »
512	« Le problème pour moi c'est <u>d'allier la motivation</u> à faire, à traiter un sujet qui me motive avec un <u>exercice</u> qui est à faire. »
30	« On a des <u>objectifs</u> de formation »
34	« C'est vrai qu'on <u>choisit</u> ses lieux de stage »
50	« On a pu <u>choisir</u> où on voulait aller, ce qu'on voulait faire, <u>choisir</u> aussi ce qu'on ne voulait pas faire... J'ai eu des <u>choix</u> que je pouvais prendre et même qu'on pouvait <u>modifier</u> »
70	« C'est ce que j'attendais <u>qu'on me propose</u> »
84	« Moi je me sens relativement <u>autonome</u> »
85	« Je sais que <u>l'opportunité</u> est là »
88	« C'est moi qui vais chercher la <u>demande</u> »
89	« Je me sens plus <u>acteur</u> quand c'est moi qui ait <u>l'initiative</u> . Si j'ai besoin de quelque chose je viens vous le demander. »
91	« A la base <u>ça part de moi</u> »
94	« Je suis un <u>utilisateur du système</u> . »
95	« Je suis venu là pour passer un Diplôme, vous me <u>proposez des moyens et je les utilise</u> . »
104	« Si on veut être <u>acteur</u> de sa formation... Il faut avoir une <u>stratégie</u> à développer donc moi, moi j'ai une <u>stratégie</u> . »
252	« C'est thème <u>dépendant</u> , envie-dépendant ou groupe dépendant »
373	« J'ai l'impression d'être plus acteur »

Etienne dit faire preuve d'une grande autonomie dans ses choix de formation. Il a adopté une stratégie centrée sur lui qui consiste à utiliser le système dans l'espace qui lui est proposé et à prendre dedans ce dont il a besoin. Il a un peu de mal à allier motivation et exercice imposé.

Ce que dit Etienne du « RAPPORT AU MONDE »	
B1 : Temps / rythme	
N° ligne	Extraits du discours
7	« L'alternance «C'est <u>deux moments</u> » (école, stage « <u>Périodes</u> qui <u>se renouvellent assez vite</u> ... Pas trop rester à l'école pas trop rester en stage, c'est ce que je trouve intéressant. »
9	
33	« L'alternance ça permet de <u>programmer sur les dix huit mois</u> . »
253	« Il y a des jours où on est plus actif que d'autres. »
330	« C'est à dire qu'au bout de <u>neuf mois</u> on a instauré des <u>liens</u> différents »...

Selon Etienne l'alternance, ce sont deux moments école/stage qui se renouvellent rapidement mais le temps permet d'instaurer des liens.

B2 : Environnement	
N° ligne	Extraits du discours
66	« Je pense que le <u>volume aussi de personnes</u> est un critère » (sur l'autonomie) « Je pense que c'est assez.... <u>flexible, malléable</u> »
54	
61	« Ceux qui veulent aller en Suisse, je trouve ça bien qu'on leur <u>donne la possibilité</u> de la faire. »
131	« J'ai éprouvé du plaisir à <u>être accueilli</u> par cette équipe qui m'a <u>donné les moyens</u> de....
240	« Le problème c'est qu'à l'école on est un peu moins acteur. Déjà la position, on est <u>assis</u> . On est là pour <u>recevoir</u> beaucoup. »

Pour Etienne un environnement convivial et flexible est propice aux apprentissages. Le petit volume des personnes en groupe de formation influence le niveau d'échange. L'accueil en stage, le fait de donner des moyens facilitent les apprentissages. A l'école on reçoit beaucoup, c'est passif, on est assis.

B3 : Vécu	
N° ligne	Extraits du discours
37	« C'est aussi en <u>organisationnel</u>Mes localisations ne sont <u>pas choisies au hasard</u> ... Puisque moi je ne suis pas chez moi, je suis obligé de me déplacer ici pendant 18 mois c'est l'inconvénient mais inhérent à cette formation. »

526	« Il y a la semaine qu'on passe ici, il y a les week end qu'on passe <u>chez soi</u> donc il faut aussi concilier sa <u>famille</u> et donc faut aussi avoir <u>réfléchi</u> ...à ce qu'on veut pas faire et jusqu'où on peut aller. »
550	« C'est là la difficulté c'est qu'on a d'autres modules à travailler, on a d'autres choses à travailler, on a <u>sa vie</u> à faire et c'est là où c'est difficile parce que <u>l'investissement</u> il est énorme. »

Il faut s'organiser, faire les bons choix pour concilier formation et famille car l'investissement est énorme.

Ce que dit Etienne du « RAPPORT AUX AUTRES »	
C1 : Remise en cause	
N° ligne	Extraits du discours
506	« J'ai pas mal de problème par rapport à ça (le TIP)... C'est un <u>enjeu</u> ... Il correspond à une partie de la <u>validation</u> du Diplôme ? il y a une <u>notation</u> , une <u>codification</u> . »
53314	« Il y a cette réalité, le problème c'est qu'il est <u>sanctionné</u> » (le TIP)
9	« Il y a toujours cette <u>phrase enjolivante</u> , oui j'aimerais bien travailler avec lui, c'est un bon collègue. C'est pas très <u>constructif</u> »
158	« <u>L'évaluation de mi stage</u> ça me semble un peu plus <u>cohérente</u> , plus <u>positive</u> que <u>l'évaluation de fin de stage</u>Souvent les infirmières et IBODE se basent sur les objectifs en cours »
163	« J'ai pas ressenti de vrai <u>retour</u> »
164	« C'est toujours agréable d'avoir de jolis commentaires... Mais professionnellement...ça <u>n'apporte</u> pas grand-chose. »
167	« Ce que je souhaite c'est avoir <u>un retour sur mes compétences</u> ... Est-ce que j'ai des choses à travailler. »
169	« Ce que je détesterai... C'est qu'on me renvoie en fin de stage que là tu es passé à coté de ça, je trouve ça horrible, c'est pour ça que je m'astreins à faire des bilans de mi stage. »
473	« Celui qui ne sait pas s'autoévaluer... quelque part il lui manque un morceau de son métier. Il faut savoir <u>rebondir</u> et dire tiens là ça n'a pas été, qu'est ce que je peux mettre en place pour que ça <u>aille mieux</u> la prochaine fois. »

Pour Etienne, l'évaluation c'est une codification qui sanctionne. L'évaluation de fin de stage n'est pas constructive contrairement à l'évaluation de mi stage qui est centrée sur les objectifs. L'autoévaluation permet de rebondir et de s'améliorer.

C2 : Accompagnement	
N° ligne	Extraits du discours
132	« Ils m'ont expliqué ce qu'ils faisaient »
135	« Cette capacité à <u>répondre</u> »
138	« J'ai été ... <u>cerné</u> ... <u>jaugé</u> par rapport à mes capacités, compétences d'exercer

203	<i>donc j'ai pu effectivement instrumenter »</i>
243	<i>« Qu'elles sont les personnes ressources et intéressantes pour lui... C'est en ça qu'il faut avoir une stratégie de stage. »</i>
246	<i>« ça dépend si c'est un médecin qui vient faire cours ... Si c'est une formatrice qui vient elle interagir avec nous... L'écoute ne va pas être la même. »</i>
263	<i>« Le problème c'est L'accroche quoi. »</i>
302	<i>« C'est les stratégies des enseignants, enfin des formateurs. »</i>
309	<i>« Vous avez réussi à former un mode de communication qui raisonne donc ça marche mais il faut 9 mois. »</i>
396	<i>« On sent bien que l'enseignant devant nous il a des stratégies... Parce qu'on voit bien que vous êtes habitués, alors que, chez les médecins on voit bien que eux ils sont pas toujours à l'aise, ils sont dans la technique.....ils sont aussi médecin donc un certain statut. »</i>
609	<i>« Il ouvre des pistes »</i>
	<i>« Les outils d'apprentissage je pense que c'est inhérent aux personnes... Aux personnes ressources que vous avez... ça me semble assez dépendant de toutes ces personnes. »</i>

Sur le terrain de stage il faut trouver les personnes ressources pour interagir, se faire expliquer, avoir des réponses aux questions, se faire jauger. Il faut qu'il y ait une accroche avec les formateurs, ils doivent ouvrir des pistes.

C3 : Groupe de formation	
N° ligne	Extraits du discours
363	<i>« travailler en groupe à 21 moi ça ne me correspond pas. »</i>
366	<i>« moi je préfère travailler... en plus petit groupe »</i>
368	<i>« C'est plus efficace quand on est à 3 ou 4 pour travailler sur un thème... Je préfère travailler à 20 sur une analyse de situation. »</i>
374	<i>« Quand on est moins nombreux, on arrive mieux à communiquer. »</i>

Pour mieux communiquer, Etienne préfère travailler en petit groupe de trois ou quatre personnes sauf pour les analyses de situations.

Ce que dit Etienne du « RAPPORT AUX APPRENTISSAGES »	
D1 : Façon d'apprendre	
N° ligne	Extraits du discours
7	<i>« le moment à l'école apprentissage théorique avec des liens sur ce que je vois en stage après »</i>
24	<i>« Partie théorique qui permet de poser un petit peu ce qu'on a vu en stage... Ce n'est pas que théorique puisqu'on travaille sur des cas concrets. »</i>
26	<i>« On peut verbaliser, on peut expliquer avec ses collègues, partager ses vécus et confronter ses expériences. C'est ce retour là qui est intéressant à l'école »</i>
104	<i>« il faut aussi savoir ce que l'on vient y faire. »</i>

136	« et moi j'ai eu le sentiment d'avoir eu un <u>encadrement</u> qui me permettait de <u>comprendre</u> , de <u>faire</u> , puis de <u>laisser faire</u> »
193	« S'il y a des points à travailler moi je suis pour le <u>dire au moment</u> où on le vit. »
206	« Moi je suis embêté un peu avec toutes ces évaluations, ça me gêne.....ces évaluations terminales, je préfère les évaluations.... <u>formatif</u> »
212	« Ce qui est important c'est le <u>chemin</u> ... C'est pas la fin. »
142	« Phase <u>d'observation</u> d'abord, les gens nous <u>jugent</u>et puis après le <u>faire</u> . »
424	« Au niveau du cours je ne cherche pas à me mettre en avant...Ce qui m'intéresse c'est le <u>groupe</u> , c'est ce que je peux apprendre »

Pour apprendre Etienne observe, comprend, se fait jauger, fait, verbalise, explique, partage en retournant à l'école. Ce qui compte c'est le chemin et pas la fin.

D2 : Prise de distance	
N° ligne	Extraits du discours
226	« Si je veux être efficace, il faut que j'ai <u>réfléchi</u> à mon stage sinon ça marche pas, on ne peut pas être opérationnel. »

Pour être efficace en stage il faut y avoir réfléchi avant.

D3 : Recherche de sens	
17	« Je trouve ça intéressant de pouvoir faire les <u>liens entre les deux</u> »
569	« L'enjeu de la formation pour moi c'est <u>l'expertise</u> ... Alors est ce que je serai moins expert si je n'étais pas en formation par alternance ? »
579	« Le coté <u>pratique</u> il est quand même rattaché à la <u>connaissance</u> . »
584	« Ce que je suis venu chercher c'est l'expertise c'est rien d'autre »
590	« Compétence... Répondre de <u>manière adaptée</u> »
593-601	« L'expertise.... Espèce de connaissance un peu plus épaisse... Avoir <u>de l'épaisseur dans sa connaissance</u> ... Faire des <u>liens</u> sur d'autres choses.. Avoir des <u>connaissances transversales</u> qui vont permettre de... <u>raccrocher</u> les wagons.. Donner... du <u>sens</u> à la connaissance...De l'épaisseur à la compétence. »

Etienne fait des liens entre théorie et pratique pour donner de l'épaisseur aux connaissances et transférer sur d'autres choses, c'est ce qui donne du sens aux apprentissages.

Synthèse du discours d'Etienne

Pour Etienne, ce qui favoriserait le développement des compétences en formation par alternance serait d'être en connivence avec les formateurs, autonome, motivé, stratège, acteur, capable de faire des choix en utilisant le système. Ce qui compte c'est de partir de

soi. Connaître les relations humaines peut être utile. Le contexte de formation compte aussi beaucoup. Ainsi il sera important de renouveler rapidement les périodes cours/stages de laisser le temps faire les liens, d'être accueilli, d'avoir les moyens en stage et de s'organiser pour concilier formation et famille. En formation ce que l'on reçoit des autres est primordial pour rendre l'évaluation constructive, pour expliquer et répondre aux questions. Il faut trouver les personnes ressources sur les terrains de stage et une accroche avec les formateurs pour ouvrir des pistes. Il est préférable de travailler en petits groupes de formation pour faciliter les échanges. Etienne apprend en observant, comprenant, en se faisant jauger, en faisant, en verbalisant, en expliquant, en partageant les expériences à l'école, en réfléchissant, en transférant.

II.4. Analyse qualitative du discours de FANNY

Ce que dit Fanny du « RAPPORT A SOI »	
A1 : confiance	
N° ligne	Extraits du discours
153	« Ils m'ont fait <u>confiance</u> »
201	« Le chirurgien, quand il dit merci à la fin, on est <u>content</u> , quand on nous fait un petit <u>compliment</u> »
210	« Il faut prouver qu'ils (les chirurgiens) peuvent nous faire <u>confiance</u> »
214	« Quand on sent qu'ils ont <u>confiance</u> en nous, c'est important »
403	« C'est quand même <u>valorisant</u> »

Pour Fanny, c'est important d'être valorisé, complimenté et d'obtenir la confiance des chirurgiens.

A2 : Intériorité	
N° ligne	Extraits du discours
308	« En mise en situation professionnelle...J'avais <u>peur</u> , c'est le <u>jugement</u> . Mais en fin de compte c'est pas ça du tout »
143-150	« J'arrivais plus avec un nœud à l'estomac... J'avais l'impression qu'il y avait un frein... J'en ai parlé... Avec l'équipe... Le fait d'en avoir parlé ça m'a libéré et ensuite j'ai fait plein de chose. Ils m'ont autorisé à faire plein de choses... Je n'avais pas <u>envie</u> de partir....

L'évaluation fait peur car il y a jugement. Il faut savoir gérer les conflits pour aller mieux.

A3 : Motivation	
N° ligne	Extraits du discours
40	« Il faut <u>s'adapter</u> à chaque fois »
43	« Il faut savoir <u>faire sa place</u> »
320	« Il ne faut <u>pas</u> rentrer dans la <u>routine</u> »
452	« Il ne faut <u>pas</u> rester dans son <u>train train</u> »
458	« <u>Aller chercher ailleurs</u> ce que l'on ne connaît pas »
195	« Un <u>investissement</u> de longue haleine »
195	« On a <u>envie</u> ... ça dépend comment on a <u>envie</u> de vivre sa formation, si on a <u>envie</u> de vivre pleinement et qu'on rentre dedans tout de suite »
205	« Moi ce que j'avais <u>envie</u> de faire »
249	« Le <u>lien</u> se fait <u>naturellement</u> »
270	« On a l'impression qu'on devient de plus en plus <u>exigeant</u> par rapport à avant »
379	« Petit à petit on trouve des moyens pour <u>avancer</u> dans la formation »
516	« Il faut travailler pour obtenir ce que l'on a <u>envie</u> d'avoir... Il faut <u>se donner les moyens</u> »
439	« C'est important de <u>se former</u> »
451	« Il est important <u>d'y aller</u> (en formation) parce que tout évolue, les techniques évoluent et nous, il faut pas qu'on reste dans notre train train quotidien »
456	« <u>Chercher ailleurs</u> l'évolution du service »
458	« Aller chercher ailleurs ce que l'on ne connaît pas »

Il faut s'investir, aller chercher ailleurs, se donner les moyens, rompre avec la routine, être motivé pour avancer, faire les liens naturellement.

Ce que dit Fanny du « RAPPORT AU MONDE »	
B1 : Temps/ rythme	
N° ligne	Extraits du discours
9	« ça a été <u>mûrement réfléchi</u> pendant à peu près deux ans et demi trois ans. »
123	« On arrive avec le <u>temps</u> , enfin,... la <u>maturité</u> au niveau du métier fait que peut être on arrive à mieux gérer les difficultés »
136	« Je trouve que les stages de <u>5 semaines</u> ce sont les mieux parce qu'on a l'impression de faire partie de l'équipe »
184	« ça fait <u>10 ans</u> qu'ils font ça »
188	« On fait les mêmes gestes <u>depuis 10 ans.</u> »
194	« On apprend sur peu de <u>temps</u> »
198	« Les <u>5 semaines</u> ça permet de rentrer dedans »
275	« Quand on est arrivé au mois d'avril, on avait pas du tout cette ouverture d'esprit là »
381	« Je m'organise à fond quand je suis sur place et quand je suis à la maison je ne fais strictement rien qui concerne l'école »
383	« Il faut s'organiser en fait,, il faut arriver à <u>gérer le temps</u> ... Éviter d'être prise par le <u>temps</u> »

Pour Fanny, il faut laisser le temps faire son effet. C'est pourquoi des périodes de cinq semaines de stage c'est bien. D'autre part, il faut apprendre à gérer son temps.

B2 : Environnement	
N° ligne	Extraits du discours
13	« Trouver des <u>moyens</u> pour que ça se vive au mieux avec une aide »
36	« <u>L'organisation</u> est primordiale pour vraiment que ça se passe bien. »
277	« L'école ça permet <u>d'ouvrir son champ de vision</u> »

Il faut s'organiser, trouver des moyens pour vivre au mieux sa formation. L'école permet d'ouvrir son champ de vision.

B3 : Vécu	
N° ligne	Extraits du discours
12	« On a une <u>famille</u> et tout ce qui va à côté et qu'il faut gérer »
15	« C'est plus difficile pour le <u>conjoint</u> , pour les <u>enfants</u> »
113	« J'ai un <u>passé</u> difficile <u>psychologiquement</u> ... ça a pu m'aider à accepter... les difficultés que l'on peut rencontrer au bloc opératoire. »
512	« Que ce soit professionnellement, je vais dire et puis pour la vie privée, moi je trouve que ça fait <u>grandir</u> et que l'on voit que l'on peut <u>évoluer</u> entre <u>vie privée</u> et <u>professionnelle</u> en <u>liant</u> les deux »

Il est utile en formation de s'appuyer sur les expériences passées. La formation ça fait grandir professionnellement et personnellement en liant les deux.

Ce que dit Fanny du « RAPPORT AUX AUTRES »	
C1 : Remise en cause	
N° ligne	Extraits du discours
274	« On <u>s'auto-critique</u> et on <u>critique</u> aussi »
315	« Ce que j'apprends après (l'évaluation) ça me <u>permet d'avancer</u> »
326	« Il faut savoir aussi se <u>remettre en question et</u> accepter la critique »
317	« C'est une <u>aide (l'autoévaluation)</u> parce qu'après on s'autocritique »
447	« Il y a des formations internes pour se <u>remettre en question et grandir</u> dans nos pratiques professionnelles. »

La remise en question par l'évaluation et l'autévaluation permet d'avancer si on accepte la critique.

C2 : Accompagnement	
N° ligne	Extraits du discours
179	« C'est important que l'équipe puisse nous <u>donner leur vécu</u> et qu'on puisse le <u>vivre</u> aussi »
57	« Au niveau des stages il n'y a pas toujours de <u>référénts</u> donc on essaie de trouver une personne.... Avec qui on est bien et à qui on peut <u>demande des conseils</u> . »
63	« <u>L'équipe (pédagogique)</u> , est assez ouverte pour répondre aux moindres <u>questions</u> ... Et quand on a des soucis ou quand on veut prendre <u>rendez vous</u> il n'y a jamais de problème. »
170	« On vit totalement avec <u>l'équipe</u> . »
177	« Ce qui nous aide à apprendre c'est aussi <u>l'équipe</u> ... Il faut qu'ils aient <u>envie de donner</u> aussi et de <u>partager</u> leur savoir»
329	« ça dépend <u>comment c'est dit</u> (la critique) »
335	« Sans <u>jugement</u> »
338	« Je pense que c'est ça qui est important <u>la façon dont on le dit</u> »

En stage l'équipe a un rôle important quand elle a envie de partager son savoir et de donner des conseils. L'équipe pédagogique est là pour répondre aux questions et gérer les problèmes. Il est important d'être diplomate et de ne pas juger quand on encadre les étudiants.

C3 : Groupe de formation	
N° ligne	Extraits du discours
261	« La <u>formation collective</u> c'est enrichissant...ça nous apporte une <u>ouverture d'esprit</u> »
473-476	« Ce qui manque peut être ce sont les TP... Il y a des <u>collègues</u> qui font des spécialités... On ne peut pas <u>s'entraîner</u> comme on veut »
485	« On a quand même des <u>échanges</u> pas mal entre nous là à l'école »
476	« C'est <u>important</u> (le groupe), parce qu'il y a toujours des hauts et des bas chez chacun d'entre nous et on se <u>réconforte</u> les uns les autres »
499	« Il y a une bonne <u>ambiance</u> de groupe... C'est <u>important</u> pour bien vivre sa formation »

Grâce aux échanges avec ses collègues on apprend. De plus, le groupe de formation est important car il reconforte. La bonne ambiance dans le groupe permet de bien vivre sa formation.

Ce que dit Fanny du « RAPPORT AUX APPRENTISSAGES»	
D1 : Façon d'apprendre	
N° ligne	Extraits du discours

26	« Ça nous permet de voir d'autres <u>expériences</u> à l'extérieur, de <u>communiquer</u> avec les autres personnes... Il y a un <u>échange</u> ».
46	« Le premier jour <u>j'observe</u> ... <u>J'étudie</u> les comportements »
154	« Il y avait une petite élève infirmière... que j'ai <u>encadré</u> totalement... Elle est sortie de la formation heureuse de son stage... ça a été un soutien en fin de compte pour elle... On a fait tout ensemble... C'était très <u>enrichissant</u> pour moi »
241	« Le stage ça sert à la <u>pratique</u> ... Ce qui permet d'avancer c'est les <u>cours</u> . Parce qu'on met <u>tout en relation</u> , ce qu'on fait en cours et ce qu'on voit en stage. »
250	« Quand on va en stage on essaie de revoir le minimum d'anatomie et de physio. pour comprendre »
478	« La <u>manipulation</u> avant d'aller en stage »

Fabienne apprend en observant, manipulant, faisant, expliquant à d'autres, en mettant en relation, en allant en cours.

D2 : Prise de distance	
N° ligne	Extraits du discours
18	« C'est une <u>expérience</u> à vivre... ça nous fait <u>grandir</u> ... On <u>réfléchit</u> ... sur nos conditions de vie, sur notre évolution... ça fait <u>grandir</u> la formation »
30	« Avec l'école on apprend autre chose et ça nous fait vraiment <u>réfléchir</u> sur nos <u>pratiques professionnelles</u> de chaque côté »
324	« Est-ce qu'il ne faut pas <u>revoir notre point de vue</u> ? »
361	« ça me fait <u>réfléchir sur le après</u> »
352	« Le travail de recherche ça permet une <u>ouverture d'esprit</u> , de <u>réflexion</u> ... qu'on a pas au quotidien »
427	« Le professionnel compétent voit le <u>patient</u> dans sa <u>globalité</u> et pas seulement l'intervention qu'il a à faire »
430	« Quand on fait la formation d'IBODE on a cette <u>ouverture d'esprit</u> »

L'école sert à réfléchir sur les pratiques professionnelles. Elle implique une ouverture d'esprit qui permet de voir le patient dans sa globalité.

D3 : Recherche de sens	
N° ligne	Extraits du discours
246	« Je sais ce que je fais et <u>pourquoi</u> je le fais »
288	« Avant on me disait il faut que tu fasses comme ça mais j'avais pas d'explication, et là maintenant <u>je sais pourquoi</u> »
434	« Le <u>patient</u> qui est <u>au centre</u> »

Le sens se trouve dans la compréhension du pourquoi et la centration sur le patient.

Synthèse du discours de Fanny

Pour Fanny, ce qui favoriserait le développement des compétences en formation par alternance passerait par la valorisation du travail fourni, les compliments et l'obtention de la confiance des chirurgiens. Outre les encouragements et la gestion des conflits, il serait nécessaire de s'investir, d'aller chercher ailleurs, de se donner les moyens, de rompre avec la routine, d'être motivé pour avancer. Pour Fanny les liens se font naturellement. D'autre part, il paraît important de laisser le temps faire son effet en sachant le gérer, de s'organiser et de trouver les moyens, de s'appuyer sur les expériences passées et de lier vie professionnelle et vie personnelle. Par ailleurs, les personnes rencontrées en formation aident à se remettre en question, à s'autoévaluer à partir du moment où la critique est acceptée. Partager, être conseillé, être écouté, ne pas être jugé, échanger, aident à apprendre. Il est aussi primordial de maintenir une bonne ambiance dans le groupe. Fanny apprend en observant, manipulant, faisant, expliquant à d'autres, en allant en cours pour mettre en relation, avoir une vision globale, ouvrir son esprit, comprendre pourquoi.

II.5. Analyse qualitative du discours de DOMINIQUE

Ce que dit Dominique du « RAPPORT A SOI »	
A1 : confiance	
N° ligne	Extraits du discours
14	« On se demande toujours si on a le niveau de base, c'est une question de <u>confiance en soi</u> . »
20	« Je pense que oui avant d'aller à l'école d'IBODE j'avais des bases d'infirmière et du coup je manquais peut être de <u>confiance en moi</u> pour me dire que j'étais capable. »
25	« Au fur et à mesure on prend <u>confiance en soi</u> , on a <u>envie</u> d'aller plus loin. »
90	« Le fait d'être en <u>confiance</u> (aide à modifier son comportement), de <u>se sentir bien</u> , d'être <u>libre de son choix</u> (de formation) »
268	« On n'ose pas dire ce qu'on fait bien »
348	« pouvoir <u>s'exprimer librement</u> . »

Pour Dominique, il est important de se faire confiance pour se sentir bien, être libre de ses choix, aller plus loin.

A2 : intériorité	
N° ligne	Extraits du discours
64	« Il faut <u>savoir être diplomate</u> sans tout accepter... à l'écoute....aller de l'avant..

87	Avoir une <u>force de caractère</u> sans vouloir tout imposer »
197	« Je pense qu'on peut même <u>modifier son comportement.</u> »
351	« Après la formation on est quand même un peu différent »
353	« On essaie de laisser un peu de côté ses <u>émotions</u> »

Il faut être diplomate, avoir une force de caractère sans tout imposer, en étant à l'écoute, ne pas trop montrer ses émotions. La formation peut modifier le comportement.

A3 : Motivation	
N° ligne	Extraits du discours
47	« De toujours <u>progresser.</u> »
66	« <u>s'adapter</u> et être dans l'apprentissage. »
70	« <u>Aller chercher</u> plus loin ...les informations »
294	« Je complète mes connaissances, mon apprentissage. Je <u>vais plus loin</u> dans mes recherches, <u>j'essaie</u> , j'apprends différemment... En <u>me posant des questions</u> et en <u>allant au bout</u> de ma réflexion. »
442	« Se dire qu'on a été <u>acteur</u> de sa formation et qu'on ne l'a pas subie. »
448	« Le <u>choix</u> de nos stages »
36	« ça me semblait naturel (d'aller plus loin)..., et même maintenant... On a <u>envie</u> de compléter ses compétences »
94	« De <u>l'avoir voulu</u> »
448	« Le <u>choix</u> de nos stages »
392	« <u>L'envie</u> de partager mon savoir... Et d'échanger. »
383	« Dire qu'on y <u>met un peu du sien</u> pour <u>faire progresser un peu la vie de l'équipe</u> »

En formation par alternance, il faut s'adapter, aller chercher plus loin, essayer, faire des choix, vouloir, être acteur, être motivé, y mettre du sien.

Ce que dit Dominique du « RAPPORT AU MONDE»	
B1 : Temps / rythme	
N° ligne	Extraits du discours
43	« Des moments où on est dans le <u>doute</u> . »
46	« Il faut progresser par <u>tranches.</u> »
434	« Se dire qu'il y a un <u>moment</u> pour tout »
37982	« Le savoir faire on l'apprend en alternance, c'est une <u>continuité</u> une <u>courbe croissante.</u> »

Dominique progresse par tranches dans une forme de courbe croissante. Il y a des moments pour tout.

B2 : Environnement
Aucun commentaire de Dominique sur l'environnement

B3 : Vécu	
N° ligne	Extraits du discours
352	« Dans notre coté professionnel il y a toujours un <u>côté personnel</u> »
147	« A chaque fois que les <u>intervenants</u> ou les <u>formateurs</u> mettaient avec le <u>vécu</u> ... ça favorise vraiment la <u>remise en question</u> et qu'on y repense après quand on travaille et qu'on retombe sur ce genre de situations.. ça permet de <u>progresser</u> . »

Le coté professionnel est mélangé au coté personnel. La mise en relation de la théorie avec le vécu favorise la remise en question et permet de progresser.

Ce que dit Dominique du « RAPPORT AUX AUTRES»	
C1 : Remise en question	
N° ligne	Extraits du discours
45	« Se poser des <u>questions</u> , se remettre en question. »
284	« On a les bases on a eu les cours, on a les professionnels qui ont évalué aussi et après on peut se <u>remettre en question</u> et <u>s'autoévaluer</u> . »
	« <u>L'écoute</u> ...Je me pose plus de <u>questions</u> je suis plus exigeante»
317	« On se pose plein de <u>questions sur soi</u> . »
176	« On l'apprend (le savoir faire), par des <u>professionnels</u> qui vont <u>nous remettre en question</u> . »
383	« J'espère que je ne perdrai pas de vue le <u>formation</u> ... Pour me <u>remettre en question</u> ... Pour former. »
399	« Le professionnel compétent, quelqu'un qui tient compte ...De <u>l'évolution</u> de son métier... qui sait se <u>remettre en question</u> et <u>écouter</u> . »

Les professionnels évaluent d'abord, on écoute, ça permet de se remettre en question et après on s'autoévalue. La mise en relation de la théorie avec le vécu favorise la remise en question et permet de progresser.

C2 : Accompagnement	
N° ligne	Extraits du discours
54	« En plus il y a des <i>personnes différentes</i> ... Qui sont là à chaque moment »
59	« La <i>communication</i> avec les <i>professionnels</i> , <i>l'échange</i> , tout ce qu'on peut nous

	<i>dire en cours (permet de faire une synthèse). »</i>
100	<i>« ça se joue entre les <u>formateurs</u> où on <u>se sent bien</u> où on sent qu'il y a de <u>l'écoute</u>, une <u>communication</u>... un sentiment... <u>d'égalité</u>. »</i>
180	<i>« Quand on est sur le lieu du <u>stage</u> c'est là que le <u>professionnel</u> va nous dire, non ça il faut que tu le fasses comme ça. Je pense que c'est la meilleure des formations. »</i>
219	<i>« On <u>échange</u> avec les <u>autres</u> c'est important. On <u>échange</u> sur eux leur pratique... Et même encore maintenant avec le <u>recul</u>... ça permet d'avoir un <u>réseau</u>. »</i>
405	<i>« Ce que j'ai apprécié c'est la <u>relation</u> avec les formateurs <u>d'égal à égal</u>. Se dire qu'on pouvait <u>discuter librement</u> et ça permet un meilleur apprentissage. »</i>
415	<i>« <u>Discuter librement</u> ça bloque moins, on est moins en conflit et se dire qu'il y a quelqu'un qui est là pour nous <u>corriger</u>. »</i>
424	<i>« On attend forcément ça en formation en alternance que quelqu'un nous... Il y a des moments où l'on est <u>jugé</u>. »</i>
426	<i>« Les évaluations.. mais pour pouvoir <u>progresser</u>.. que ce soit des <u>bonnes relations</u>. »</i>

La communication, l'échange sur les pratiques avec le professionnel c'est riche. Ce qui est appréciable c'est la relation d'égal à égal avec les formateurs ça permet d'être libre. Les « gens de l'école » sont là pour jauger, évaluer afin de permettre la progression, le professionnel de terrain montre ce qu'il faut faire.

C3 : Groupe de formation	
N° ligne	Extraits du discours
99	<i>« La <u>place</u> que j'ai prise ou qu'on peut prendre, c'est celle que <u>les autres</u> nous donnent. »</i>
103	<i>« La <u>place</u> qu'on prend dans le <u>groupe</u>.. ça dépend de nos <u>relations</u> au début. »</i>
109	<i>« Dans une formation on vit par rapport au <u>groupe</u>... On est en permanence avec... Il y a un sentiment de <u>jugement</u>... de faire mieux, d'être le meilleur. »</i>
	<i>« Quelque part de prouver aux <u>autres</u> que nous aussi on est bon. »</i>
117	<i>« Ça pousse vers <u>l'avant</u>... Même si on se dit qu'on s'en fiche.. On donnera le</i>
121	<i><u>meilleur</u> de nous même... On a envie de se <u>surpasser</u>. »</i>
124	<i>« Si on est dans un <u>groupe</u> qui bosse on a envie de bosser. »</i>
197	<i>« Les travaux de <u>groupe</u> il faut tomber dans un bon groupe où on a envie d'aller de <u>l'avant</u> »</i>
205	<i>« On n'a pas envie de passer par les mêmes chemins, cela apprend à travailler <u>ensemble</u>.. A <u>écouter les autres</u>... être <u>conciliant</u> pour arriver au but. »</i>

Les premières relations dans le groupe de formation déterminent la place que l'on peut prendre. Il peut y avoir des leaders. Le sentiment d'être jugé par le groupe pousse en avant et donne envie de se surpasser. Les travaux de groupe obligent à écouter les autres et à être conciliant.

Ce que dit Dominique du « RAPPORT AUX APPRENTISSAGES »	
D1 : Façon d'apprendre	
N° ligne	Extraits du discours
32	« En <u>échangeant</u> avec les <u>autres</u> , avec les <u>professionnels</u> , en se <u>confrontant</u> aux <u>autres</u> .. On apprend. »
43	« Avoir des <u>cours</u> Après aller sur le <u>terrain</u> de stage pour mettre en <u>application</u> . »
56	« on peut faire une <u>synthèse</u> pour se dire qu'est ce que je retiens de bien. »
73	« Pouvoir <u>réexpliquer</u> ... Pouvoir <u>former</u> »
169	« Des <u>cours théoriques</u> c'est plus rébarbatif peut être mais finalement ça sert beaucoup après tous les jours »
174	« Le savoir faire on l'apprend peut être plus <u>en stage</u> »
232	« Le TIP ça aide à se <u>structurer</u> et avancer de façon <u>logique</u> ... ça permet de travailler autrement »
332	« Je pense que c'est une façon de travailler différente oui une <u>globalité</u> , <u>prendre dans l'ensemble</u> , <u>penser</u> , <u>s'adapter</u> aussi à la situation. »

Pour apprendre Dominique a besoin d'avoir des cours, aller en stage, échanger, se confronter, faire une synthèse, se structurer, réexpliquer, former.

D2 : Prise de distance	
N° ligne	Extraits du discours
281	« On <u>réfléchit</u> , on a eu les cours on a appris, on sait faire.... En faisant une <u>synthèse</u> on sait qu'on fait le meilleur.

Faire une synthèse de ce qui a été appris permet de donner le meilleur.

D3 : Recherche de sens	
N° ligne	Extraits du discours
38	« On a envie de comprendre pourquoi on fait les choses »
50	« J'ai appris et je sais <u>pourquoi</u> je fais les choses. Avoir un avant et un après. »
72	« <u>Apprendre</u> et <u>comprendre</u> pourquoi on fait les choses »
78	« <u>D'argumenter</u> aussi »
273	« Je me suis <u>appropriée</u> ... C'est en <u>adéquation</u> avec ce que j'ai appris à l'école... On peut <u>argumenter</u> . »
252	« Après quand on retourne dans un bloc opératoire, il peut y avoir des situations qui posent problème, on va chercher à savoir <u>pourquoi</u> . »
298	« Si on veut être <u>crédible</u> , il faut <u>argumenter</u> . »

Il est important de comprendre le pourquoi pour pouvoir argumenter et être crédible

Synthèse du discours de Dominique

Pour Dominique, ce qui favoriserait le développement des compétences en formation par alternance serait d'apprendre à se faire confiance, à devenir assertif, à connaître les relations humaines, à être motivé, dynamique et savoir faire des choix. De plus, le temps qui mélange professionnel et personnel permet de progresser par tranches. Ce qui est important pour Dominique c'est de mettre en relation la théorie et la pratique. Dominique apprend beaucoup des autres en écoutant l'évaluation des professionnels pour ensuite s'autoévaluer et progresser, en se remettant en question, en apprenant sur le terrain avec les professionnels, en échangeant sur les pratiques au retour à l'école, en ayant une relation d'égal à égal avec les formateurs et en trouvant sa place dans le groupe de formation. Pour Dominique les étapes d'apprentissage sont les cours, les stages, les échanges, les confrontations, la réflexion, les exercices de synthèse pour être en mesure d'expliquer et de former les autres. Il est aussi important de comprendre le pourquoi des actions et de structurer sa pensée.

II.6. Analyse qualitative du discours de CORINNE

Ce que dit Corinne du « RAPPORT A SOI »	
A1 : Confiance	
N° ligne	Extraits du discours
436	« ça m'a fait <u>mûrir</u> (la formation)...beaucoup <u>grandi</u> . J'ai pris beaucoup <u>confiance</u> en moi. « Je me sens <u>à l'aise</u> et je suis prête à apprendre encore plus et plus me renfermer. »
440	

La formation fait mûrir, permet de prendre confiance en soi, et d'être à l'aise. Il faut être satisfait de soi pour soi .

A2 : Intériorité	
N° ligne	Extraits du discours
33	« Moi c'était le <u>plaisir</u> de la <u>coupure</u> entre l'école et les stages. » « Quand on <u>aime</u> , » « On n'est pas que des <u>robots</u> » « On est quelqu'un avec des <u>émotions</u> qu'il faut partager avec une équipe. » « On est des <u>humains</u> on travaille aussi avec des <u>sentiments</u> avec des <u>émotions</u> . »
94	
184	
186	
195	

Pour Corinne, la formation c'est un plaisir. On n'est pas des robots, on aime, on a des émotions, des sentiments qu'il est bon de pouvoir partager.

A3 : Motivation	
N° ligne	Extraits du discours
41	« Sur le terrain de stage où l'on peut <u>s'investir</u> pendant 8 heures sur une programmation d'actions »
92 - 97	« Le lien je crois ça se fait aussi des fois <u>tout seul</u> ... Sans forcément y réfléchir, voilà de <u>façon spontanée</u> . »
104	« D'où je dirai cette <u>motivation</u> pour l'alternance »
255	« Je dois être satisfaite de moi pour moi... pour le patient... mais pas forcément pour le chirurgien... Je l'ai appris après au cours de l'expérience »
306	« Ma compétence d'instrumentiste je l'ai faite évoluer... en <u>allant de l'avant</u> ... en double puis après toute seule. »
193	« Moi je trouve cela très bien (les cours de psycho-sociologie), parce qu'on sort un peu du savoir faire et on parle un petit peu du <u>savoir être</u> . »
124	« <u>Je leur demandais</u> (aux intervenants en cours), du détail, qu'ils me précisent ça ou ça et pourquoi et comment.... C'était beaucoup plus facile avec beaucoup moins d'appréhension. »

Il faut s'investir, aller de l'avant, demander mais les liens se font tout seul, naturellement

Ce que dit Corinne du « RAPPORT AU MONDE »	
B1 : Temps/ rythme	
N° ligne	Extraits du discours
33	« D'un côté c'est le côté professionnel... Purement <u>pratique</u> et de l'autre c'était l'apprentissage de la <u>théorie</u> . »
39	« Pour pouvoir l'intégrer et le vivre..., faire la <u>séparation</u> entre les 2 (entre théorie et pratique) ». »
51	« La <u>globalité</u> c'est un début et une fin sur un temps donné »
99	« <u>Périodes</u> (de stages) pas trop courtes... 3 semaines dès fois c'est un peu court »
102	« <u>Périodes</u> pas trop longues de cours »
107	« Il y a un moment où on sature »
368	« On a le <u>temps</u> on n'est pas pressé »
322	« Les compétences c'est quelque chose qui s'apprend <u>au fur et à mesure</u> et qui se <u>valide</u> à un <u>certain moment</u> . »
424	« Le temps de travail dans un service pour moi ne suffit pas à devenir compétent »

Dans l'alternance il y a deux temps séparés : la théorie et la pratique, qu'il faut voir chacun dans sa globalité en se laissant du temps. La compétence ça s'apprend au fur et à mesure.

B2 : Environnement	
N° ligne	Extraits du discours
17	« Je n'envie pas du tout les IADE qui ont...les cours et les stages sur la même journée de façon fractionnée... C'est difficile d'avoir une <u>continuité</u> dans la réflexion »
24	« Meilleure <u>intégration</u> à l'équipe »
27	« Meilleures <u>repères</u> dans l'espace »
211	« On ne réussit pas forcément son évaluation parce qu'on est dans un <u>contexte stressant.</u> »
227	« Le contexte fait qu'on ne peut pas être à l'aise »

La formation qui permet d'être dans la globalité du temps en théorie et en pratique favorise la continuité de la réflexion. Le contexte de l'évaluation est un contexte stressant qui peut limiter la réussite.

B3 : Vécu	
N° ligne	Extraits du discours
163	« Il y a du <u>vécu</u> , la théorie ne remplace pas le vécu »

La théorie ne remplace pas le vécu

Ce que dit Corinne du « RAPPORT AUX AUTRES »	
C1 : Remise en question	
N° ligne	Extraits du discours
217	« Il faut savoir se remettre en question »
223	« ça permet de me <u>resituer</u> »
253	« Le <u>regard de l'autre</u> en fin de compte, professionnellement je parle, pour moi c'est quelque chose d'important. »

Le regard de l'autre permet de se resituer et de se remettre en question

C2 : Accompagnement	
N° ligne	Extraits du discours
205	« Le travail était évalué par le restant de <u>l'équipe</u> . »
207	« Être évalué par quelqu'un qui donne des <u>conseils</u> Pour qu'on ait une <u>norme</u> . »
220	« On a l'impression qu'il faut être incollable... Heureusement il y a certaines démarches d'évaluation qui sont <u>formatives</u> . »
239	« L'évaluation elle est forcément négative (pour le TIP), ^parce qu'on bosse on

	<i>bosse ... Et on n'a pas forcément le <u>retour</u> qu'on attend. Donc ça casse, mais ça casse pour pouvoir après repartir. »</i>
244	<i>« Elle peut être comme une <u>sanction</u> (l'évaluation).... Mais il faut arriver à comprendre qu'on n'est pas là pour vous punir.... On est là pour <u>vous aider à grandir.</u> »</i>
406	<i>« Pouvoir être évalué aussi par un autre et ça c'est le <u>rôle</u> un petit peu du formateur. »</i>
418	<i>« ça m'a apporté énormément de choses sur <u>moi-même</u>... La relation à l'autre, la relation avec l'équipe »</i>
421	<i>« Toute l'expérience et la théorie que j'ai pu apprendre c'est quelque chose qui n'aurait peut être <u>pas forcément pu venir seul.</u> »</i>

Il faut arriver à comprendre que l'évaluation va au-delà de la sanction, elle peut être formatrice à travers les conseils qu'elle apporte, elle aide à faire grandir. La relation à l'autre, le partage font grandir. On apprend à travers les autres.

C3 : Groupe de formation	
N° ligne	Extraits du discours
27	<i>« Quand on est en cours... C'est le fait de se retrouver entre <u>copines de promotion.</u> »</i>
172	<i>« C'est très intéressant de <u>partager</u> ses idées avec les autres à partir du moment où les autres sont à l'écoute. »</i>
250	<i>« T'as 0, , t'as 10, t'as 15, t'as 20 et c'est pour ça que tu <u>fais parti d'un groupe,</u> t'es <u>jugé,</u> on est jugé. »</i>

La note donne sa place dans le groupe

Ce que dit Corinne du « RAPPORT AUX APPRENTISSAGES »	
D1 : Façon d'apprendre	
N° ligne	Extraits du discours
11	<i>« Soit on est en stage soit on est à l'école, c'est ça l'alternance. Ce qui permet d'avoir une vision <u>globale</u> de ce que l'on va faire pendant 3 semaines d'école ou 3 semaines de stage »</i>
16	<i>L'alternance « C'est une <u>globalité</u> »</i>
54	<i>« C'est plus en pratique qu'en théorie la <u>globalité</u> »</i>
57	<i>« Faire le tour de <u>nos objets de recherche.</u> »</i>
82	<i>« Tu reprends tes <u>cours</u> ... T'essaies de voir en fin de compte comment ça se fait sur le <u>terrain</u> »</i>
86	<i>« ça se passe aussi par <u>l'observation</u> sur le terrain, les pratiques professionnelles des différentes équipes »</i>
91	<i>« Comment ça se passe <u>réellement</u> »</i>
94	<i>« Quand on <u>écoute</u> en cours... quand on <u>participe</u> »</i>
120	<i>« Le fait d'avoir fait le module viscéral juste avant d'aller en stage viscéral, pour</i>

	<i>moi c'était royal, mettre en application »</i>
138	<i>« Les cours pour moi c'était la substance indispensable pour pouvoir après travailler sur le terrain »</i>
146	<i>« Chaque petit truc est dans sa case quoi, bien ordonné »</i>
151	<i>« La théorie me permet de l'expliquer (la pratique)...ça se devine pas ça s'apprend »</i>
155	<i>« C'est de l'enseignement théorique qu'on applique. »</i>
164	<i>« L'expérience pratique ne peut pas non plus se faire sans théorie.... C'est intimement lié. »</i>
134	<i>« On fait attention aux autres aussi, on est un peu dans l'observance de leur pratique »</i>
242	<i>« Il faut qu'on se désorganise un petit peu de notre fonctionnement habituel je pense pour pouvoir penser et agir différemment après. »</i>
314	<i>« L'apprentissage pour moi c'était de me dire, soit plus dans l'observation, dans l'écoute des autres et apprend à être en retrait aussi. »</i>
335	<i>« Je prends de la distance, je réfléchis, j'analyse et après j'applique ce que je pense être le meilleur par rapport à ce qu'on m'a enseigné au préalable. »</i>
412	<i>« Il faut une coupure pour pouvoir apprendre, l'école permet justement l'apprentissage. »</i>

Pour apprendre Corinne a besoin de reprendre ses cours qui sont la substance indispensable, avoir des objectifs, appliquer, essayer de mettre en pratique sur le terrain, observer, écouter, faire attention aux autres, se mettre en retrait, faire une coupure, prendre de la distance, réfléchir, analyser, vivre la situation a posteriori, ordonner, expliquer, appliquer se qu'on croit être le meilleur

D2 : Prise de distance	
N° ligne	Extraits du discours
127	<i>« Le recul que l'on peut prendre »</i>
155	<i>« La réflexion sur l'encadrement, sur les élèves infirmières qu'on peut croiser... »</i>
161	<i>« J'ai pas forcément la solution...J'aurai la réponse plus tard dans la théorie ».</i>
182	<i>« Réfléchir sur ce que l'on fait, sur ce que l'on est, sur ce que l'on va devenir c'est ce qu'on appelle aussi la démarche réflexive. »</i>
227	<i>« Le mémoire je crois que c'est indispensable aussi parce qu'on est dans l'apprentissage... Il faut arriver à se jauger, savoir si on y arrive si on y arrive pas, parce que c'est un objectif. »</i>
326	<i>« Un professionnel compétent c'est : « quelqu'un qui est capable de faire mais qui est capable de réfléchir aussi, d'analyser les situations, de prendre du recul et de choisir certainement la meilleure solution. »</i>
352	<i>« Une situation ça se vit sur le moment mais ça se vit aussi après aposteriori. »</i>
357	<i>« L'alternance ça permet aux gens de prendre ...de la distance, s'éloigner pour pouvoir réfléchir et le lendemain remettre en pratique »</i>
365	<i>« L'alternance « ça permet vraiment une continuité de l'action et de la réflexion »</i>
400	<i>« Les compétences c'est quelque chose qui se réfléchit. »</i>

429	« <u>L'école</u> ça sert à ça, ça sert à ouvrir... Prendre de la distance, réfléchir, nous apporter de l'information, apprendre à aller chercher de l'information »
------------	---

Il faut s'éloigner pour pouvoir réfléchir à ce qu'on fait, à ce que l'on est, à ce que l'on va devenir. Pour Corinne, c'est cela la compétence.

D3 : Recherche de sens	
N° ligne	Extraits du discours
35	« On se permet d'émettre des <u>propositions</u> »
148	« C'est complètement <u>mêlé</u> (théorie et pratique) »
368	« Bourrer des poupées de chiffons... Que tu bourres avec de la mousse où il faut que tu ingurgites.... Et tu ne peux pas <u>t'exprimer</u> . »

Pour Corinne, « mieux vaut avoir une tête bien faite que bien pleine »

Synthèse du discours de Corinne

Pour Corinne, ce qui favoriserait le développement des compétences en formation par alternance serait de prendre confiance en elle, partager ses sentiments et émotions, s'investir, apprendre les relations humaines, laisser se faire les liens spontanément, se donner du temps dans chaque espace de formation pour être dans une continuité de la réflexion, limiter les contextes stressant et valoriser le vécu. D'autre part, se situer par rapport aux autres, prendre sa place dans le groupe, partager, comprendre que l'évaluation fait grandir prendrait aussi une part importante dans le développement de soi. Pour Corine apprendre c'est assimiler ce qui est prescrit, avoir des objectifs, appliquer le prescrit dans le réel, observer, se distancer, analyser les situations à posteriori, produire le meilleur.

II.7. Analyse qualitative du discours de VIVIANE

Ce que dit Viviane du « RAPPORT A SOI »	
A1 : Confiance	
N° ligne	Extraits du discours
36	« On ne sait pas où est sa <u>place</u> . »
64	« On prend <u>confiance</u> »
67	« Si j'ai <u>confiance</u> , si je me <u>sens bien</u> , je vais mieux apprendre. »
220	« J'ai pris plus <u>confiance en moi</u> ... Je m'adapte plus vite... Je me sens <u>à l'aise</u> ...

Pour Viviane, la confiance en soi permet de mieux apprendre.

A2 : Intériorité	
N° ligne	Extraits du discours
39	« Je détestais le 1 ^{er} jour »
46	« Oui tu te sens attendue. »
69	« Si on me harcèle, ou si je me sens vraiment comme un cheveux sur la soupe je ne vais pas avoir <u>envie</u> , je pense que je vais moins apprendre. »
195	Réfléchir sur « sur notre <u>comportement</u> ... Sur <u>la façon de penser</u> , la façon <u>d'aborder les choses</u>
300	« Oui plus de <u>réflexion</u> encore, enfin sur le <u>savoir être</u> . La <u>réflexion</u> sur ça c'est bien. Ça peut être un plus. »

Il faut aimer et être reconnu pour apprendre. Il faut aussi se connaître.

A3 : Motivation	
N° ligne	Extraits du discours
77	« Pendant toute la formation, pour moi j'étais <u>apprenante</u> . »
80	« Je suis <u>actrice</u> de ma formation. »
84	« Je me <u>donne les moyens d'aller chercher</u> l'info par moi-même ou au moins d'aller trouver une personne qui saura me dire où trouver l'info. »
87	« <u>J'attends pas tout des autres</u> mais en même temps j'ai beaucoup à apprendre. »
141	« <u>J'avais décidé</u> que avant la fin de mon stage je saurai instrumenter une prothèse totale de hanche »
145	« Donc j'ai <u>travaillé</u> , j'ai été à la stérilisation, j'ai travaillé dans le bloc pour sortir un power point avec des photos....
258	Le professionnel compétent « C'est Quelqu'un qui se <u>remet en question</u> , qui <u>avance</u> qui a <u>envie d'apprendre</u> ... de <u>faire évoluer</u> les choses. »
266	« On a toujours quelque chose à apprendre »
267	« Faire des professionnels <u>complets</u> qui ont <u>envie de rentrer dans une démarche de professionnalisation pas faire de l'à peu près</u> . »
279	« J'ai <u>envie</u> de <u>rester dans une démarche d'apprentissage</u> et de <u>remise en question</u> ... Voir ce qui se passe <u>ailleurs</u> ... <u>D'investir les autres</u> si ça les intéresse. »
283	« <u>L'école c'est pas une finalité</u> , c'est un début... C'est le <u>début de la professionnalisation</u> . »
344	« On peut présenter un super dossier et puis que le fond soit.... Et puis dans le fond pas vraiment <u>envie</u> de se <u>remettre en question</u> , pas vraiment <u>l'envie</u> de changer sa pratique. »

En formation par alternance, il faut être acteur, se donner les moyens, aller chercher, décider, travailler, être motivé, avancer, faire à fond, s'investir, voir ailleurs, être apprenante .

Ce que dit Viviane du « RAPPORT AU MONDE»	
B1 : Temps/ rythme	
N° ligne	Extraits du discours
7	« <u>Périodes de doutes</u> ... Périodes où le moral est complètement à plat parce qu'on en voit pas le bout »
12	« Une <u>Période de cours</u> , une <u>période de stage</u> » « Le 1 ^{er} jour la <u>difficulté d'adaptation</u> ... Mais au cours de la formation on a de moins en moins de mal »
322	« Parce que ce sera moins <u>soutenu</u> ... Sur 5 ans c'est vraiment très long comme <u>processus de réflexion</u> »

Il y a des périodes de cours, de stage, de doute mais petit à petit on s'adapte. Une période de cinq ans pour se former c'est trop long.

B2 : Environnement	
45	« <u>L'accueil</u> » (permet de se sentir mieux en stage)
56	« La surveillante de bloc qui nous présente le bloc, qui nous installe, qui discute... de nos attentes... Nous explique le fonctionnement du service... Les interventions rencontrées, le circuit des malades. Au moins on sait où on va, on a une <u>vision globale</u> . »
308	« Il faut garder la formation comme elle est. Je suis pas persuadée que le fait de faire des VAE.. ça donnera les mêmes professionnels... »

L'accueil en stage, la présentation du milieu, des personnes, c'est important pour avoir une vision globale.

B3 : Vécu
Aucun commentaire de Viviane concernant le vécu

Ce que dit Viviane du « RAPPORT AUX AUTRES»	
C1 : Remise en question	
N° ligne	Extraits du discours
230	« C'est difficile (<u>l'autoévaluation</u>) mais c'est ce que je demande maintenant aux élèves... Pour <u>se remettre en question</u> ... Si on ne se remet pas en question... On est bloqué par ses idées ses acquis et on n'a pas besoin d'apprendre... Quand on ne se remet pas en question on n'a plus besoin d'apprendre. »

L'autoévaluation c'est difficile mais indispensable car lorsqu'on ne se remet plus en question on n'a plus rien à apprendre.

C2 : Accompagnement	
N° ligne	Extraits du discours
41	« On va trouver 2, 3 personnes sur qui on peut <u>s'appuyer</u> ».
65	« On se dit c'est bon <u>il y a quelqu'un</u> »
80	« Je <u>reçois</u> beaucoup des autres. »
91	« Les autres c'est le <u>formateur</u> ... Les <u>tuteurs</u> sur les terrains de stage tous ceux... qui ont <u>plus d'expérience</u> que moi. »
103	« Quand on sent que l'on a des doutes... On <u>se réfère</u> au groupe de formateurs. »
312-317	« Parce que les gens seront plus livrés à eux-mêmes... C'est moins <u>cardé</u> , moins <u>accompagné</u> ,... ça va décourager... C'est vrai le moral est au plus bas, s'il y a personne... »

Il est important d'avoir auprès de soi des personnes (tuteurs, formateurs) qui ont plus d'expériences et sur lesquelles on peut s'appuyer, se référer. Viviane reçoit beaucoup des autres. La VAE ne formera pas les mêmes professionnels car se sera moins cadré, moins accompagné.

C3 : Groupe de formation	
N° ligne	Extraits du discours
17	« <u>Échanger</u> ou avec les formateurs ou avec les autres élèves... De <u>partager</u> ... De <u>discuter</u> des problèmes qu'on a pu avoir... La façon dont eux ils ont appréhendé tel ou tel problème »
95	Le groupe de formation : « ah oui c'est <u>essentiel</u> . »
97	« Pour moi pendant la formation ça a été (le groupe), une ligne, un carré... C'est un cadre qui est obligatoire, enfin pour moi c'est obligatoire.... Pour nous <u>soutenir</u> ... Dans les épreuves dans tout. »
109	« On vit la même chose (avec les coformés), on se <u>soutient</u> .. Nous on avait notre groupe de <u>révisions</u> . »
180	« Les TG c'était difficile au début parce qu'il faut que chacun <u>trouve sa place</u> .. ; Mais ça aide à <u>se connaître</u> ... On <u>s'apporte mutuellement</u> quelque chose... Puis ça permet d'avoir une finalité, un but... C'est pour aboutir à un travail fini. »

Le groupe de formation est essentiel car il permet d'échanger, de partager, de discuter des problèmes, de se sentir soutenu, de réviser ensemble, de s'apporter mutuellement.

Ce que dit Viviane du « RAPPORT AUX APPRENTISSAGES »	
D1 : Façon d'apprendre	
N° ligne	Extraits du discours

13	« ça permet de <u>mettre en pratique</u> ce que l'on voit en cours <u>et après discuter</u> de ce que l'on a fait en stage,, en cours... ça te permet <u>d'avancer plus vite</u> »
157	« J'ai eu une phase <u>d'observation</u> , une phase de <u>recherche</u> après une phase de <u>questionnement</u> ... Et comment ça fonctionne et à <u>démonter et remonter</u> ... Après je l'ai <u>formalisé</u> par écrit... Il me fallait du <u>visuel</u> pour que je puisse apprendre »
208	« ça m'aide aujourd'hui (le TIP)... Après qu'on a acquis cette <u>démarche de raisonnement</u> ... ça aide pas tous les jours mais presque. Parce que en sortant de l'école j'ai fait des trucs sur le réajustement des fiches techniques, sur l'encadrement des stagiaires, sur la traçabilité au bloc... J'ai repris exactement la même trame. »
220	« J'ai les <u>bases</u> , j'ai le <u>raisonnement</u> , j'ai acquis toutes ces choses là qui me permettent de <u>m'adapter</u> , d'être <u>opérationnelle</u> rapidement. »
324	« Il faut quand même qu'il y ait des <u>bases</u> . »

Pour apprendre, Viviane a besoin d'avoir des bases théoriques et méthodologiques, de mettre en pratique, de discuter des pratiques, de s'adapter pour être opérationnelle. Pour Viviane apprendre c'est observer, voir, rechercher, se questionner, démonter, remonter, formaliser.

D2 : Prise de distance	
N° ligne	Extraits du discours
244	« Se <u>regarder de l'extérieur</u> ... <u>Regarder sa pratique pour l'améliorer</u> . »
297	« J'aurais voulu <u>plus d'analyse des pratiques professionnelles</u> »
195	« <u>Réfléchir</u> sur ce que l'on fait.... Parce que c'est vrai.. En bloc opératoire on a l'habitude... Clac... il faut une solution tout de suite, maintenant... Tandis que là,... <u>Quel est le réel problème</u> ?... C'est aussi le truc du TIP. »

Il est important de regarder sa pratique de l'extérieur, réfléchir sur ce que l'on fait pour découvrir quel est le problème réel.

D3 : Recherche de sens	
146	« Ça a été particulièrement bien réussi parce que Marie Annick (la Directrice de l'école), l'a remarqué et m'a dit de la <u>présenter</u> à 'école... C'était une belle finalité. »

Le sens des apprentissages c'est quand il y a un but, une finalité.

Synthèse du discours de Viviane

Pour Viviane, ce qui favoriserait le développement des compétences en formation par alternance serait dépendant de la confiance qu'elle se porte, de la connaissance qu'elle a d'elle même, de la reconnaissance qu'on lui accorde. De plus, il faut aimer apprendre pour

être dans une dynamique d'apprentissage, pour être apprenante. Le contexte d'apprentissage en alternance cours/stage, la qualité de l'accueil en stage et le temps qui est accordé pour apprendre font parti des éléments qui facilitent le développement des compétences. Il est important d'être accompagné par des personnes plus expérimentées pour s'autoévaluer et se remettre en question. Partager ses difficultés dans le groupe et se sentir soutenu représentent une aide précieuse. Viviane apprend en ayant un but, en assimilant les bases théoriques et méthodologiques, en mettant en pratique, en analysant les pratiques, en formalisant, en réinvestissant et en s'adaptant.

Cette partie de l'analyse qui correspond à « *l'exploitation du matériel* » selon Laurence Bardin et qui a consisté en une « *opération de codage* » des informations recueillies, nous invite à passer à l'étape suivante qui est de traiter et d'interpréter les résultats. Pour pouvoir interpréter les résultats d'une manière rigoureuse il conviendra de définir des éléments comparatifs entre les différents discours pour pouvoir en déduire des interprétations fiables. C'est ce que nous allons réaliser à présent.

III. ANALYSE COMPARATIVE DES DONNEES ET INTERPRETATION

Dans ce chapitre, nous nous attacherons à comparer, par catégories, les données recueillies auprès de chaque personne interviewée pour en ressortir des éléments communs. Ainsi après avoir déconstruit les discours, les avoir reconstruit par catégories, nous allons les interpréter par éléments communs de manière à exploiter le matériel.

III.1. Analyse comparative dans la catégorie « RAPPORT A SOI »

III.1.1 Identification des éléments communs à partir du tableau synthèse des données

Synthèse du discours de Christiane
<u>Ce qui favoriserait le développement des compétences en formation par alternance:</u> Être valorisée, s'affirmer, se sentir en confiance, se connaître soi même, approfondir les relations humaines, s'adapter, s'impliquer, être motivé
Synthèse du discours d'Etienne
<u>Ce qui favoriserait le développement des compétences en formation par alternance:</u> Être en connivence, , autonome, motivé, acteur, comprendre les relations humaines, choisir, partir de soi, utiliser le système,
Synthèse du discours de Fanny
<u>Ce qui favoriserait le développement des compétences en formation par alternance:</u> être valorisé, complimenté et obtenir la confiance des chirurgiens, savoir gérer les conflits, s'investir, aller chercher ailleurs, se donner les moyens, rompre avec la routine, être motivé pour avancer, faire les liens naturellement
Synthèse du discours de Dominique
<u>Ce qui favoriserait le développement des compétences en formation par alternance:</u> Se faire confiance, être assertif,, motivé, dynamique, savoir choisir, connaître les relations humaines
Synthèse du discours de Corine
<u>Ce qui favoriserait le développement des compétences en formation par alternance:</u> Prendre confiance en soi, partager ses sentiments et émotions, s'investir, apprendre les relations humaines, laisser se faire les liens spontanément
Synthèse du discours de Viviane
<u>Ce qui favoriserait le développement des compétences en formation par alternance:</u> Se faire confiance, se connaître, aimer, être reconnu, être dans une dynamique, être apprenante

⇒ Nous ressortons de ce tableau synthèse six éléments communs :

1. Se connaître
2. Avoir confiance en soi
3. Être reconnu
4. Être impliqué / motivé
5. Être autonome / en capacité de faire des choix
6. Comprendre les relations humaines

III.1.2 Tableau comparatif par éléments communs

Dans les tableaux ci-dessous, les croix signalent que l'élément de comparaison a été retrouvé dans le discours de l'interviewé

RAPPORT A SOI	Élèves IBO			IBODE			
Éléments communs	CH.	E.	F.	D.	C.	V	
Se connaître	×	×			×	×	4
Avoir confiance en soi	×		×	×	×	×	5
Être reconnu	×		×			×	3
Être impliqué et motivé	×	×	×	×	×	×	6
Être autonome / faire des choix		×		×			2
Comprendre les relations humaines	×	×		×	×		4
	5	4	3	4	4	4	

Figure 24 : Tableau comparatif dans la catégorie « rapport à soi »

III.1.3 Interprétation

▪ Comparaison par personne interviewée

Pour Christiane, le rapport à soi prend une grande importance dans sa formation. De nature réservée, elle ressent le besoin d'être rassurée et de se sentir en confiance avec les autres, pour avancer, se manifester, partager.

Fanny ressent moins le besoin de se connaître ou de comprendre les autres. Elle semble beaucoup plus sûre d'elle, peut être est ce en rapport avec son expérience professionnelle et personnelle, sa vie associative soutenue, sa maturité. Elle apparaît comme une personne forte moralement, très autonome, organisée et assurée dans ses choix.

Les quatre autres personnes attachent aussi une importance sensible au rapport à soi avec quatre items sur six.

Il n'existe pas de différence notable entre IBODE et élèves IBODE.

▪ Comparaison par éléments de comparaison

Six personnes sur six pensent que la formation nécessite d'être impliquée et motivée. Il faut avoir envie, je cite, « d'avancer », « d'aller plus loin ». Ces données sont effectivement recherchées lors de l'entretien d'admission.

Cinq personnes sur six pensent qu'il faut renforcer la confiance en soi. Les cours sur l'affirmation de soi et la sophrologie semblent pouvoir aider dans ce sens.

A contrario, deux personnes sur six seulement soulignent l'importance de savoir faire des choix et d'être autonome. Ce résultat mérite sans doute d'être croisé avec le « rapport aux autres ». En effet dans l'élément de comparaison « être accompagnée par des personnes ressources », cinq personnes sur six recherchent la présence d'experts pour être guidés. La question de l'autonomie est à explorer.

Se connaître et comprendre les relations humaines prennent également une grande importance dans la formation puisqu'en quatre personnes sur six ont retenu cet item.

III.2. Analyse comparative dans la catégorie « RAPPORT AU MONDE »

La procédure d'identification des éléments communs étant identique pour chaque catégorie, nous ne ferons pas apparaître les autres tableaux synthèse mais nous invitons le lecteur à les consulter en annexes G, H et I.

III.2.1 Tableau comparatif par éléments communs

RAPPORT AU MONDE	Élèves IBO			IBODE			
Éléments communs	CH.	E.	F.	D.	C.	V	
Alterner cours / stage	×	×			×	×	4
Prendre le temps	×	×	×	×	×	×	6
Tenir compte du vécu	×		×	×			3
Organiser vie privée / vie professionnelle		×	×				2
Bénéficier d'un contexte favorable en stage		×			×	×	3
	3	4	3	2	3	3	

Figure 25 : Tableau comparatif dans la catégorie « rapport au monde »

III.2.2 Interprétation

▪ Comparaison par personne interviewée

Pour Etienne quatre éléments de comparaison sur cinq sont retrouvés pour le rapport au monde. En effet nous avons vu, que pour Etienne le contexte de formation, notamment par rapport aux stages et aux cours, et la vie familiale prenaient beaucoup d'importance. Le fait de s'éloigner de chez lui paraît être pesant c'est pourquoi il apprécie de pouvoir choisir ses lieux de stage au plus près de son lieu d'habitation. En revanche, l'investissement que lui demande la formation en particulier la réalisation du TIP, n'est pas facile à assumer.

Pour Dominique au contraire, bien qu'elle ait deux enfants en bas âge, le rapport au monde semble prendre beaucoup moins d'importance alors que son rapport aux autres est très développé.

▪ Comparaison par éléments de comparaison

Il est à noter l'importance du rapport au temps. six personnes sur six ont besoin de prendre leur temps. Les apprentissages semblent s'approprier dans le temps. Il ne faut pas vouloir aller trop vite.

En revanche, deux personnes sur six semblent penser qu'il est impératif d'organiser vie privée et vie professionnelle. Cependant, il est à noter que les trois IBODE, qui ont toutes omis de parler de vie privée, ne sont plus dans le contexte de formation et donc à distance des difficultés familiales potentielles.

D'autre part, l'alternance cours/stages reste primordiale.

III.3. Analyse comparative dans la catégorie « RAPPORT AUX AUTRES »

III.3.1 Tableau comparatif par éléments de comparaison

RAPPORT AUX AUTRES	Élèves IBO			IBODE			
Éléments communs	CH.	E.	F.	D.	C.	V	
Se remettre en question	×		×	×	×	×	5
Être accompagné par des personnes ressources	×	×	×	×		×	5
Être évalué / réorienté	×	×	×	×	×		5
S'auto-évaluer			×	×		×	3
Partager son expérience	×		×	×	×	×	5
Entretenir de bonnes relations dans le groupe	×		×	×	×	×	5
Entretenir de bonnes relations avec les formateurs	×	×	×	×			4
	6	3	7	7	4	5	

Figure 26 : Tableau comparatif dans la catégorie « rapport aux autres »

III.3.2 Interprétation

▪ Comparaison par personne interviewée

Pour Fanny et Dominique le rapport aux autres en formation est essentiel, sept items sur sept sont retenus. Christiane et Viviane attachent également une importance notable aux

autres. En effet, en formation, les autres, les personnes rencontrées avec lesquelles on interagit, sollicitent la remise en question, aident à s'orienter et à progresser.

En revanche Etienne semble moins dépendant des autres. Nous avons vu qu'il avait élaboré une stratégie de formation qui le rend autonome et même s'il apprécie un retour constructif des évaluations et qu'il aime entretenir de bonnes relations avec les autres il n'y attache pas une importance extrême.

▪ Comparaison par éléments de comparaison

D'une manière générale, le rapport aux autres semble tenir une réelle importance dans la formation, cinq personnes sur six se retrouvent dans 5 éléments de comparaison sur 7. Se remettre en question, être accompagné par des personnes ressources, être évalué / réorienté, partager son expérience, entretenir de bonnes relations dans le groupe restent des éléments pour progresser dans sa formation. A noter que le partage d'expériences et de pratique entre co-formés au retour de stage est très apprécié.

III.4. Analyse comparative dans la catégorie « RAPPORT AUX APPRENTISSAGES »

III.4.1 Tableau comparatif par éléments communs

RAPPORT AUX APPRENTISSAGES	Élèves IBO			IBODE			
Élément de comparaison	CH.	E.	F.	D.	C.	V	
Avoir un but		×			×	×	3
Théoriser	×		×	×	×	×	5
Observer	×	×	×		×		4
Se faire expliquer	×						1
Faire / appliquer	×	×	×	×	×	×	6
Se faire évalué		×					1
Analyser / réfléchir / comprendre pourquoi	×	×	×	×	×	×	6
Analyser les pratiques en groupe de formation à posteriori	×	×			×	×	4

Expliquer / former		×	×	×			3
Formaliser / globaliser			×	×		×	3
transposer / produire	×	×			×	×	4
	7	8	6	5	7	7	

Figure 27 : Tableau comparatif dans la catégorie « rapport aux apprentissages »

III.4.2 Interprétation

▪ Comparaison par personne interviewée

Nous remarquerons qu'Etienne totalise huit items sur onze dans le rapport aux apprentissages mais que contrairement à toutes les autres personnes interviewées il semble attacher moins d'importance à la théorie.

Christiane, Corinne et Viviane ont également besoin de passer par de nombreuses étapes pour apprendre puisque sept items sont retrouvés.

▪ Comparaison par éléments de comparaison

Les 3 items les plus souvent retrouvés dans la façon d'apprendre sont : théoriser, faire/appliquer, analyser/réfléchir/comprendre pourquoi. Observer, analyser les pratiques en groupe arrivent juste après. Cette analyse montre qu'il est essentiel de varier les approches didactiques et pédagogiques pour respecter toutes les intelligences.

CONCLUSION DE LA PARTIE MÉTHODOLOGIQUE : RETOUR RÉFLEXIF SUR LES RESULTATS DE L'ENQUÊTE

La partie méthodologique a cherché à être rigoureuse approfondie pour rester fidèle aux propos recueillis. La prise en compte du vécu de formation des IBO était indispensable pour rester dans la réalité du terrain. Cependant, il aurait peut être été plus pertinent de classer certaines informations dans une autre catégorie, pour les rendre plus exploitable. De plus, compte tenu de l'éloignement géographique des autres écoles d'IBODE, il ne m'a pas été possible d'interviewer des professionnels issus d'autres écoles avec un autre projet pédagogique et une autre philosophie de formation. La comparaison entre différentes approches pédagogiques aurait pu être très démonstrative. En outre, le nombre de

personnes interviewées étant limité à six, cette étude ne peut pas être exploitée à grande échelle car elle n'a qu'une faible valeur scientifique.

Malgré ces limites à l'aspect scientifique de l'étude, nous tenterons de comparer les hypothèses théoriques aux résultats de l'enquête. Rappelons les hypothèses théoriques :

- L'ingénierie pédagogique qui favorise le dialogue réflexif entre les différents temps de formation (éco, hétéro et autoformation), permet à l'apprenant de développer ses compétences et de s'inscrire dans une démarche de professionnalisation
- Il y a nécessité d'accompagner l'apprenant vers une posture réflexive en favorisant l'auto construction des savoirs par l'exploitation des expériences de vie et des expériences professionnelles.
- Pour s'adapter à toutes les intelligences, il est profitable de diversifier les méthodes pédagogiques dans le respect des différentes façons d'apprendre.
- La pratique réflexive initiée en formation se renforce dans le champ professionnel après la sortie de formation
- L'autoformation par la pratique réflexive est l'enjeu de la formation par alternance.

Alors, serait-il question d'une pédagogie du dialogue réflexif entre les différents temps de formation éco, hétéro, autoformation pour développer les compétences de l'apprenant en alternance?

Il apparaît nettement qu'un dialogue réflexif est attendu. Les notions de remise en question, de prise de recul, de réflexion, de partage d'expériences et de discussion sur les pratiques en retour de stage en sont un témoignage. D'autre part, les temps d'hétéro formation (formation par les formateurs, les tuteurs, les co-formés) et d'autoformation (auto détermination, auto-efficacité, auto-organisation, auto-évaluation, auto-réflexion) sont retrouvés assez clairement. L'écoformation en revanche reste plus floue en dehors des temporalités qui sont très prégnantes dans le discours de chacun.

Mais, il semble nécessaire d'accompagner l'apprenant vers cette posture réflexive qui n'est pas complètement acquise pour la plupart des personnes interviewées. La remise en question se fait par les autres y compris par les co-formés qui pourraient donc aussi prétendre à un rôle d'accompagnateurs dans la progression de l'apprenant.

De plus, nous comprenons que les façons d'apprendre divergent d'un individu à l'autre. C'est pourquoi il paraît pertinent de varier les méthodes pédagogiques et didactiques, en allant de C vers R et de R vers C selon la théorie de J. Piaget : comprendre /réussir, réussir/comprendre.

La pratique réflexive initiée en formation se renforcerait effectivement dans le champ professionnel à partir du moment où la motivation pour apprendre et évoluer perdure dans le temps. Les IBODE interviewées paraissent en être l'écho.

L'autoformation serait elle l'enjeu de la formation en alternance ? Cette hypothèse n'a pu être vérifiée par l'analyse des données de l'enquête.

Ainsi, pour les personnes interviewées, le développement des compétences passerait par deux éléments fondamentaux ; la connaissance de soi et la relation aux autres. Apprendre de soi c'est conscientiser ses ressources, ses limites, sa façon d'apprendre. C'est se faire confiance, c'est donner du sens aux apprentissages en faisant raisonner, comme l'explique G. Pineau, savoirs tacites acquis par l'expérience et savoirs explicites acquis à l'école ou dans les livres. Apprendre des autres, c'est écouter, observer, se laisser guider, c'est partager ses expériences, accepter les différences et les remarques, c'est se remettre en question et faire confiance. Le groupe de formation représente le ciment indispensable qui relie soi et les autres

D'autre part, respecter les temporalités, les rythmes, le vécu, l'environnement, semble faciliter le vécu de formation mais ne paraît pas agir directement sur le développement des compétences. L'autonomie de l'apprenant recherchée par l'institution n'est pas fortement mise en avant par les personnes interviewées. Nous avons plutôt le sentiment qu'elles recherchent un appui solide, des références stables, des points de repère qui les guideraient petit à petit vers plus d'indépendance.

Voyons dans le chapitre suivant, en quoi les résultats de l'enquête enrichissent, complètent ou modifient les modèles théoriques étudiés précédemment.

SYNTHÈSE ET PRÉCONISATIONS : VERS UNE INGÉNIERIE DE PROFESSIONNALISATION

La méthodologie de recherche centrée sur les propos des personnes en formation et nouvellement formées, a enrichi l'exploration conceptuelle orientée vers l'alternance en formation professionnelle d'adultes. Nous allons maintenant tenter d'articuler les différentes visions des phénomènes pour voir en quoi la recherche de terrain permet de compléter les modèles théoriques avant de proposer des préconisations. Ainsi, nous réétudierons les modèles théoriques de l'alternance d'André Geay, de la tripolarité en formation de G. Pineau, de l'alternance dialogique de N. Denoyel, de l'andragogie de M. Kwnoles, du triangle pédagogique de J. Houssaye, de la boucle d'apprentissage de D. Kolb, pour finir sur le modèle de l'autoformation de Ph. Carré. Ces paradigmes théoriques aux prises avec les résultats de l'enquête nous ouvriront peut-être les portes de la compréhension de l'ingénierie de professionnalisation pour répondre avec plus de pertinence aux besoins actuels et futurs en matière de formation professionnelle.

I. LES APPORTS DE LA RECHERCHE

Pour mettre en lumière les apports de la recherche, nous avons retenu ici les modèles théoriques les plus en adéquation avec les éléments retrouvés dans l'enquête, mais toute la partie conceptuelle a œuvré de près ou de loin à la compréhension de la problématique de départ.

I.1. Les apports de la recherche au regard du modèle d'A. Geay

L'enquête montre la nécessité des deux temps de formation séparés ; un temps d'immersion école et un temps d'immersion terrain, comme proposé dans le modèle d'A. Geay. L'interface entre les deux est indispensable. Elle permet de faire des liens, d'articuler et de s'appropriier les savoirs. Voyons si les quatre dimensions du système alternance, décrits par A. Geay, sont retrouvées.

les 4 dimensions de l'alternance	Principes	Ce qui est retrouvé dans l'enquête
Dimension institutionnelle	Partenariat et coresponsabilité de formation. Partage du pouvoir de former à parité d'estime	Cette dimension institutionnelle relative au partenariat entre école et terrain n'a pas été abordée au cours de l'enquête. Seul un cadre de santé y a fait spontanément allusion lors de la pré-enquête
Dimension didactique	Didactique constructiviste Réponse à un questionnement préalable : démarche inversée partant du métier en concertation interdisciplinaire, démarche d'explicitation, recherche du sens, approche réflexive des savoirs, réflexion éthique	Les démarches d'explicitation, de recherche de sens et de réflexivité ont été très fortement retrouvées. La réflexion éthique n'a pas été abordée.. La dimension didactique suivant la conception d'A. Geay semble dominante.
Dimension pédagogique	Pédagogie du partage du savoir et du métier avec un accompagnement tutoral Évaluation formative	Le nécessaire partage du savoir, entre pairs en particulier, semble primordial. La notion de double tutorat par les formateurs de l'école et par les tuteurs de stage est très fortement retrouvée. L'évaluation formative semble essentielle
Dimension personnelle	Apprentissage par production de savoir et socialisation Engagement et implication de l'étudiant comme acteur et comme auteur Approche des NTIC et FOAD	L'engagement et l'implication sont très fortement retrouvés, la socialisation également. En revanche, la production de savoir semble concerner plus précisément les IBODE sortis de formation qui s'inscrivent dans une formalisation des savoirs pratiques. Le TIP est un exercice d'école souvent vécu comme une obligation voire une sanction, qui a du mal à prendre du sens.. Les NTIC et les FOAD n'ont pas été abordées

Ainsi, les dimensions, didactique, pédagogique et personnelle, du modèle de l'alternance d'A. Geay, ont été retrouvées et montrent l'importance du système interface entre théorie et pratique. En revanche la dimension institutionnelle n'a pas été abordée par les personnes interviewées. Elle aurait peut être été plus approfondie si l'enquête s'était centrée sur les formateurs ou les tuteurs.

I.2. Les apports de la recherche au regard du modèle de G. Pineau

Les trois pôles du triptyque de la formation de G. Pineau, sont retrouvés dans l'enquête. « Les CHOSES » se manifestent plutôt sous la forme du temps et du rythme de formation. L'histoire de vie, le vécu, le contexte, l'environnement ont leur importance mais semble passer en deuxième plan par rapport à l'organisation et la gestion du temps. « Les AUTRES » forment un ensemble de personnes ressources qui prennent différentes figures. Le formateur permanent suit l'étudiant pendant toute la scolarité. Il reste disponible et représente une référence dans la continuité de la formation. Le formateur promeut l'articulation des savoirs dont seul l'apprenant est capable, puisque les liens émanent de l'intime. Il pourrait être perçu comme étant « l'initiateur des liens ». C'est une personne avec laquelle les étudiants apprécient d'avoir une connivence et avec lequel une communication de proximité autorise une certaine liberté. Les « autres » représentent aussi les intervenants vacataires qui viennent ponctuellement transmettre leur savoir spécifique. Ce regard d'expert dans un domaine particulier représente un modèle théorique fiable sur lequel l'étudiant peut s'appuyer. Les professionnels de terrain, spécialistes de la technique et de la pratique accueillent, accompagnent, montrent, démontrent, guident le geste, évaluent les points forts et les faiblesses pour travailler à développer la compétence technique. Mais les autres ce sont aussi les co-formés qui forment le groupe identitaire. Le groupe soutient car il représente un lieu où l'on partage ses joies et ses difficultés car chaque co-formé vit les mêmes doutes, les mêmes remises en cause, les mêmes questionnements et les mêmes satisfactions de progression. « SOI » se retrouve dans quatre domaines personnels ; la confiance en soi, la connaissance de soi, la reconnaissance et la valorisation de soi. La confiance en soi s'acquiert dans le regard des autres. Elle est aidée par l'expérience et la maturité. La confiance en soi serait à rapprocher du sentiment d'efficacité décrit par Bandura. La connaissance de soi correspond à la prise de conscience de ses capacités, de ses ressources, de ses qualités, de ses manques, de sa personnalité, de ses émotions. Elle servirait à canaliser ses énergies et dépasser ses limites pour poursuivre la construction de soi. La reconnaissance de soi et la valorisation de soi se renforcent lors des félicitations pour le travail fourni, pour l'investissement qu'il a suscité et lors de l'approbation de la prestation ou de la production de savoirs. La reconnaissance et la valorisation contribuent à renforcer la motivation. Nous pouvons donc préciser le modèle de G. Pineau de la manière suivante.

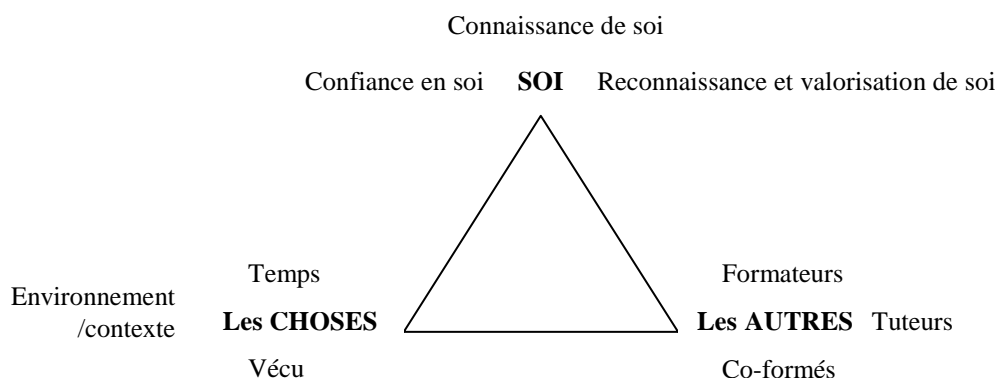


Figure 28 : Détail des 3 maîtres de la formation en alternance

I.3. Les apports de la recherche au regard du modèle de N. Denoyel

Nous retrouvons bien dans les entretiens, les différents espaces de formation ; hétéro, auto et éco-formation. Cependant, dans la formation par les autres, existe une part importante de la formation par les pairs. La co-formation se détache de la formation par les formateurs institutionnels. De plus, la place de l'éco-formation caractérisée par les expériences vécues et la famille, le contexte et l'environnement de formation, le temps et les rythmes en formation, est plus diffuse, semblant englober trois types distincts d'acteurs de la formation par alternance ; les formateurs ou tuteurs (hétéro-formation), soi (autoformation) et les coformés (coformation).

De plus, le dialogue réflexif entre prescrit (intentionnalité) et réel (actorialité), est très fortement retrouvé. En effet, la prise de conscience de l'écart entre ces deux pôles crée de la tension et un déséquilibre cognitif qui doit être exprimé pour être porteur d'apprentissages. La nécessaire réflexivité entre actorialité et intentionnalité est très fortement retrouvée. Dans ce centre réflexif se trouvent les idées de partage d'expériences, d'échanges sur les pratiques, d'analyse des pratiques, de formalisation, de production de savoir. Nous y reviendrons dans les préconisations. Essayons d'après ce constat, de modéliser cette pensée

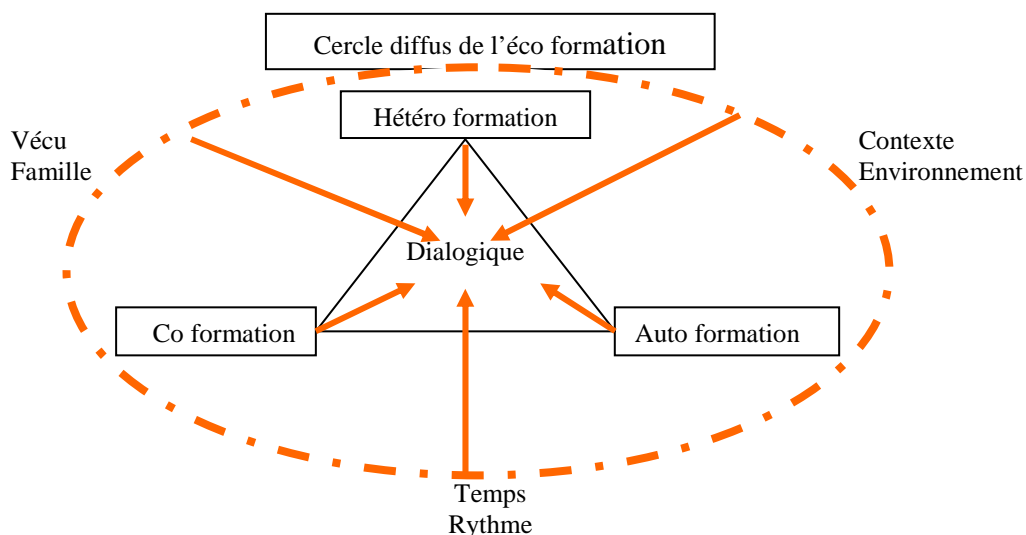


Figure 29 : modélisation de la dialogique entre hétéro, co, auto et éco-formation d'après le modèle dialogique de N. Denoyel

I.4. Les apports de la recherche au regard du modèle andragogique de Malcolm Knowles

Les 5 points clés de la pédagogie adulte suivant M. Knowles	Ce qui est retrouvé dans l'enquête
Finalité perceptible des apprentissages	La volonté de retrouver un but aux apprentissages est retrouvée
Responsabilité et engagement de l'apprenant	L'implication dans la formation est fortement retrouvée
Relation pédagogique sous forme de conseiller technique	L'accompagnement technique est fortement retrouvé
Utilisation de l'énergie du groupe	Co-formation, corégulation , co-réflexion, co-construction, co-production sont très fortement retrouvées
Traitement des problèmes humains liés à la formation	L'accompagnement social a été peu abordé

Tous les éléments andragogiques développés par M. Knowles sont sensiblement retrouvés. La formation adulte fera donc l'objet de spécificités indispensables à prendre en compte.

I.5. Les apports de la recherche au regard du modèle de J. Houssaye

Nous retrouvons bien dans les entretiens, les trois sommets du triangle pédagogique développé par J. Houssaye : le maître qui prendrait l'image du guide, de l'accompagnateur, l'élève qui s'apparenterait à soi, la personne en formation et les savoirs qui combinerait savoirs théoriques, expérientiels, relationnels pour former la compétence. Nous retrouvons aussi les trois axes, ENSEIGNER (rapport entre formateur et savoir), FORMER (relation pédagogique entre formateur et apprenant), APPRENDRE, (rapport au savoir de l'élève).

Cependant, nous pourrions compléter la modélisation de J. Houssaye par deux sommets supplémentaires dominants, le groupe de co-formés et les maîtres de stage, faisant apparaître six axes en interaction, très fortement retrouvés dans les entretiens : l'échange des pratiques entre apprenants et coformés, la comparaison des pratiques entre co-formés et maîtres de stage, le partage de la formation aux pratiques entre maîtres de stage et formateurs d'école, le suivi individuel des pratiques entre formateur et apprenant, la formation aux pratiques entre apprenant et maître de stage, et l'analyse des pratiques entre groupe de formation et formateur. Essayons de modéliser ce qui pourrait représenter les interactions dans la formation aux pratiques professionnelles.

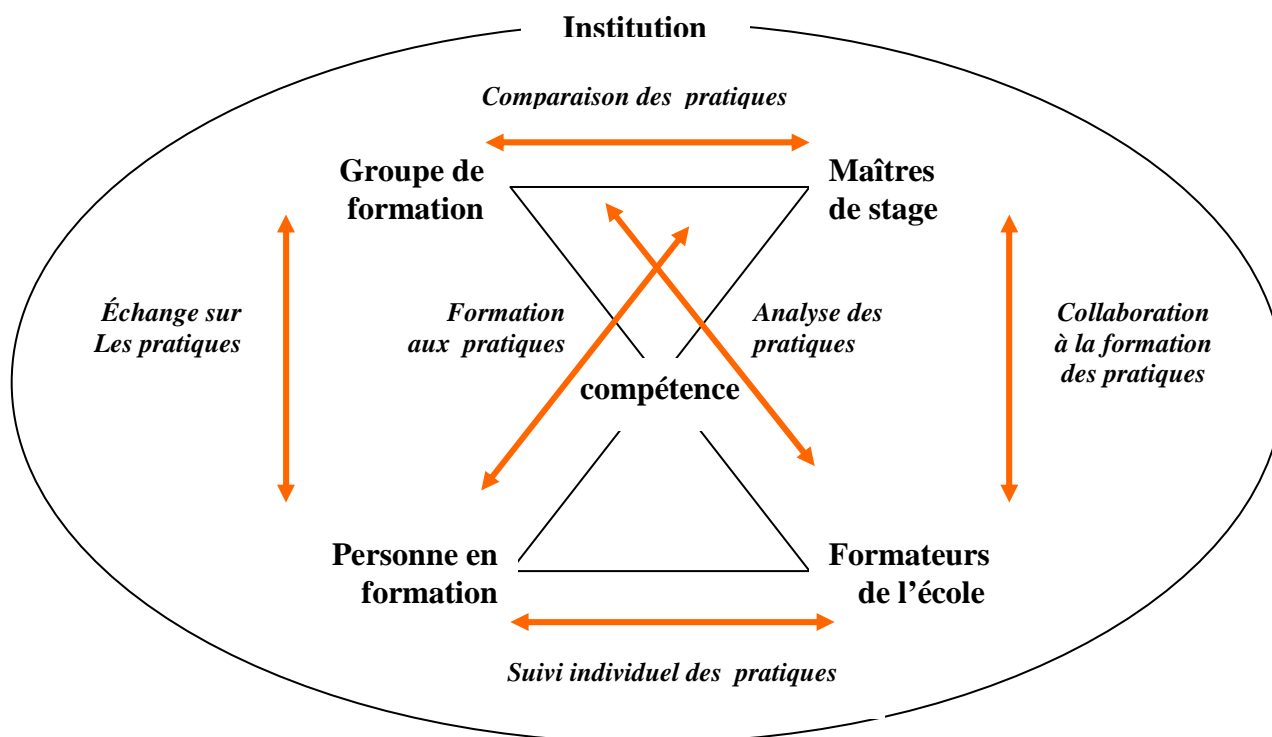


Figure 30 : Modélisation des interactions dans la formation aux pratiques professionnelles à partir du triangle pédagogique de J. Houssaye

Nous pouvons remarquer sur ce schéma que l'institution est garante du dispositif. Elle est responsable de l'articulation entre tous les axes de la formation aux pratiques, de manière à les rendre cohérentes, intelligibles, autonomes et réflexives. Cette modélisation serait représentative du processus de professionnalisation en situation de formation par alternance car centré sur le questionnement, la compréhension et l'amélioration continue des pratiques.

I.6. Les apports de la recherche au regard du modèle de D. Kolb

Dans la façon d'apprendre des étudiants IBO, nous retrouvons bien les quatre étapes d'apprentissage décrites par D. Kolb. Cependant, l'enquête semble montrer qu'il y a un ordre plus ou moins établi dans les étapes d'apprentissage.

Ainsi, nous constatons qu'un temps d'assimilation des normes nouvelles, transmises soit dans les cours soit dans les stages, par les professionnels ayant de l'expérience (temps observation réfléchie) serait suivi par un stade de déstabilisation au regard des écarts entre les normes et le respect des normes sur le terrain (expérimentation concrète). Ce va et vient permanent dès le départ de la formation entre logique $R \rightarrow C$ et $C \rightarrow R$, provoquerait une rupture d'équilibre cognitif chez l'apprenant. Mais cette rupture semble nécessaire à la compréhension profonde des choses, compréhension qui passe par l'interactivité de soi avec les autres et qui aboutit à une formalisation du savoir (conceptualisation abstraite). La phase d'accommodation qui consisterait à transposer et à transmettre son savoir représenterait la dernière étape de la boucle d'apprentissage (expérimentation active). Cependant, dans un monde professionnel en perpétuelle évolution technique, scientifique, législative, le savoir acquis n'est pas stable. C'est pourquoi, pour rester efficace, compétent et performant, il est nécessaire de déconstruire et de reconstruire son savoir dans le temps, une fois sorti de formation, dans une forme de boucle d'apprenance, c'est ce que certains interviewés appellent le processus de professionnalisation et que PH. Carré nomme l'apprenance.

Représentons schématiquement ce qui se passe pour les personnes en formation en alternance, avant, pendant, après et a posteriori du stage.

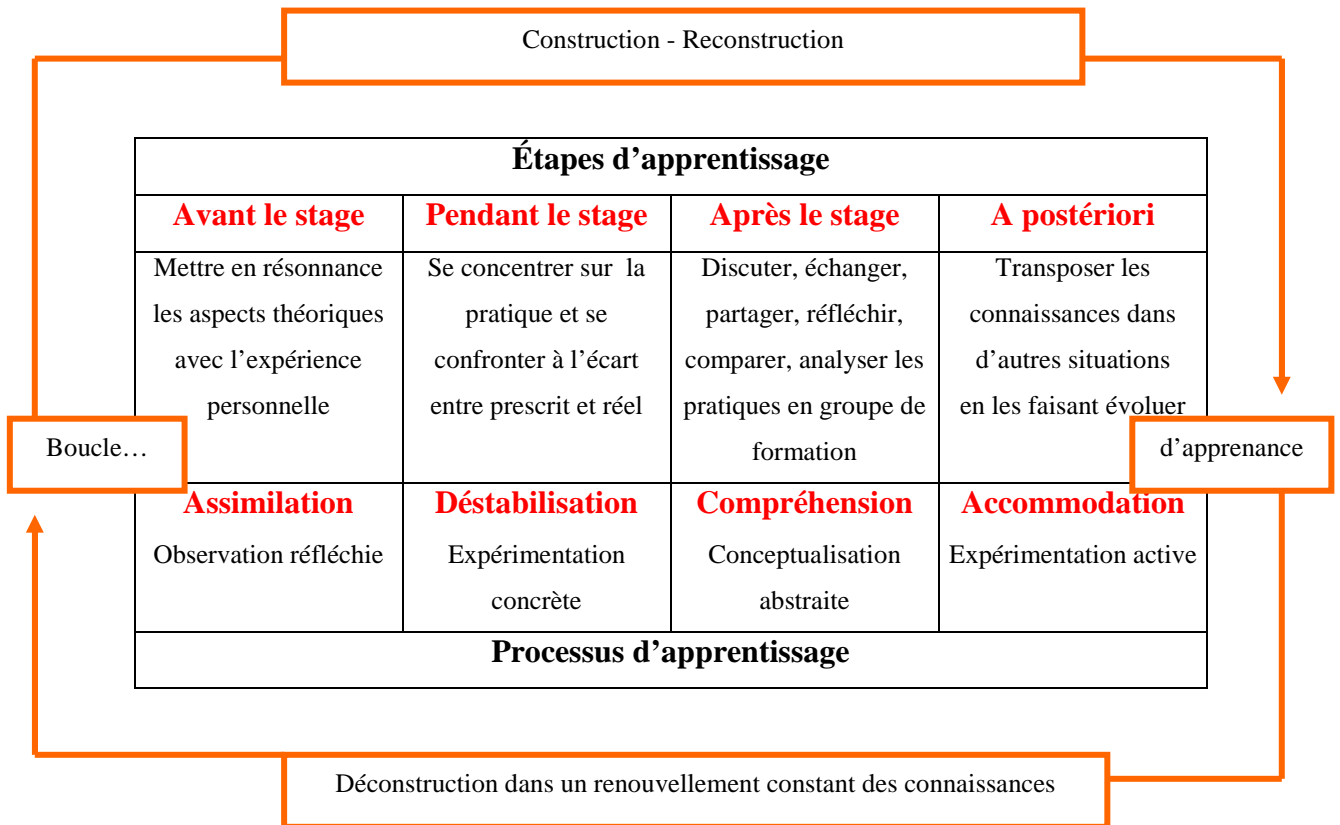


Figure 31 : Modélisation du processus d'apprentissage en formation par alternance dans une boucle d'apprenance d'après les modèles de J. Piaget, D. Kolb et Ph. Carré

I.7. Les apports de la recherche au regard du modèle de l'auto-formation de P. Carré

Bien que faiblement retrouvée dans l'enquête en tant que telle, l'autoformation en formation par alternance est cependant identifiée sous les différentes formes qu'elle prend dans le modèle de Ph. Carré.

Les 5 visions de l'auto-formation pour P. Carré		Ce qui est retrouvé dans l'enquête
Individuelle	Autodidaxie	Pas retrouvée
Anthropologique	Autoréflexion	Les 2 formes d'autoformation anthropologique sont retrouvées mais en interactivité avec les autres et les choses. Ce sont les autres et les choses qui impulsent l'autoréflexion et l'autoconstruction
	Autoconstruction	

Socio-économique	Auto-production	Retrouvé dans les productions de stage, les travaux de groupe et la réalisation du TIP. Mais l'auto-production théorique est difficile à mettre en œuvre en rapport avec une représentation scolaire de la production d'écrit et une appréhension de l'écriture.
Pédagogique	Autoformation accompagnée	L'autoformation accompagnée par les formateurs de l'école et les tuteurs est très fortement retrouvée. Elle correspond à un besoin d'être rassuré, valorisé, évalué pour pouvoir progresser
Socio-cognitive	Autodétermination	Les 3 formes d'autoformation socio-cognitives sont très fortement retrouvées à travers la motivation, l'autoévaluation et la prise de confiance. L'autodétermination se retrouve dans la motivation à réaliser son projet de formation, dans sa capacité à faire des choix et à atteindre ses objectifs d'apprentissage. L'autorégulation a sa place dans l'autoévaluation et l'auto-efficacité dans la prise de confiance, la connaissance de soi, la reconnaissance et la valorisation.
	Autorégulation	
	Auto-efficacité	

Ces dimensions personnelles de la formation seraient sans doute l'enjeu de la formation professionnelle de manière à obtenir un niveau d'autonomie suffisant pour faire évoluer le processus de professionnalisation.

Cette confrontation des modèles théoriques avec les modèles empiriques nous amène à formuler quelques préconisations en matière de formation en alternance.

II. VERS UNE INGÉNIERIE DE PROFESSIONNALISATION

Nous venons de lier apports théoriques et empiriques. Nous avons mis d'ores et déjà en évidence l'intérêt d'une pédagogie autonomisante pour inscrire l'apprenant dans une démarche de professionnalisation. Nous avons vu que le dialogue réflexif pouvait répondre à cet objectif d'autonomisation, mais comment concevoir et mettre en œuvre une pédagogie du dialogue réflexif ? Après un rappel synthétique des phénomènes retrouvés, nous présenterons, avec beaucoup de modestie, nos propositions d'ingénierie

didactique coordonnée et d'ingénierie pédagogique autonomisante pour avoir une vue d'ensemble de ce que pourrait représenter une ingénierie de professionnalisation,

II.1. Synthèse des phénomènes retrouvés

II.1.1 Les différents éléments qui agissent sur la zone d'apprentissage

Modélisons dans un premier temps les différents éléments qui interviennent dans une situation de formation par alternance et qui s'articulent autour de la zone d'apprentissage.

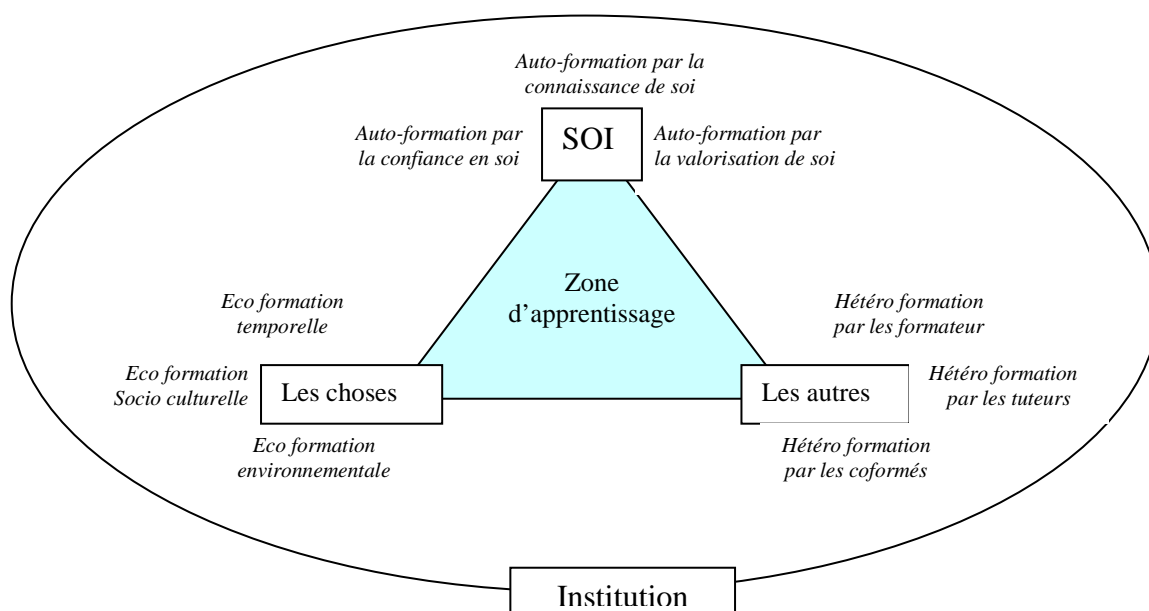


Figure 32 : *Modélisation personnelle des différents éléments qui agissent sur la zone d'apprentissage en formation par alternance*

Dans cette zone d'apprentissage s'entrecroisent, soi, les autres et les choses et s'entrechoquent, théorie, pratique et expériences professionnelles, laissant parfois le goût amer de l'instabilité. C'est pourquoi, les apprentissages ne peuvent être assimilables, appropriables, transposables et accommodables que s'ils font l'objet d'un dialogue réflexif entre tous ces éléments épars. Représentons schématiquement, dans un deuxième temps, ce qui se passe dans la zone d'apprentissage en situation de formation professionnelle par alternance.

II.1.2 Détail de la zone d'apprentissage

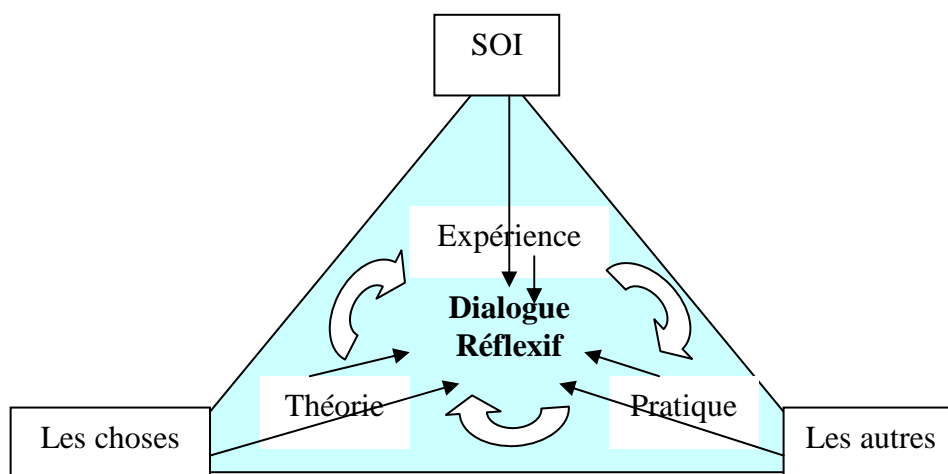


Figure 33 : Modélisation personnelle détaillée de la zone d'apprentissage en situation de formation par alternance

Nous précisons ici que l'expérience professionnelle joue essentiellement pour les personnes en formation continue. En effet, pour les personnes en formation initiale, la seule expérience professionnelle acquise en stage est réduite mais parfois aussi très riche et suffisante. Cependant, la représentation et l'approche du monde du travail seront inévitablement différentes tout en étant complémentaires. Ainsi, le dialogue réflexif pourra mutuellement s'enrichir dans des conditions d'échanges, d'écoute et de communication favorables. Si le contexte ou les volontés individuelles ne le permettent pas, alors les expériences de chacun resteront stériles pour le groupe.

Voyons à présent quelles ingénieries peuvent faire vivre cette théorie du dialogue réflexif.

II.2. Vers une ingénierie didactique coordonnée

Ce que nous appelons, ingénierie didactique coordonnée correspond à la phase de conception du dispositif de formation. Elle se compose de deux phases, l'analyse du contexte ou éco-détermination et la formalisation des orientations pédagogiques ou hétéro-orientation. Il s'agit de penser le dispositif en coordonnant les différents éléments qui influencent le montage de la formation.

II.2.1 Analyse du contexte d'apprentissage

Comme nous l'avons mis en évidence dans la partie contextuelle, il est indispensable de bien identifier les besoins et les ressources de formation. Les besoins, nous l'avons compris, s'orientent vers la nécessité de former des professionnels compétents, flexibles, autonomes, capables de résoudre des problèmes inédits et adaptables aux mutations du monde du travail. Les ressources se trouvent au niveau institutionnel, local, régional, national, voire européen. Ces ressources concernent les aspects humains, matériels, financiers qui doivent être pris en compte pour s'inscrire dans un principe de faisabilité du projet de formation. Cette étape correspond à l'analyse du contexte que l'on nommera ÉCO-DÉTERMINATION, car c'est ce contexte qui va déterminer les choix pédagogiques. Nous ne débattons pas plus longuement sur cette étape contextuelle abordée dans la première partie de ce travail. Par contre, le projet de formation, le projet pédagogique et le projet tutoral, feront ici l'objet de quelques précisions.

II.2.2 Formalisation des orientations pédagogiques

Les projets de formation, pédagogique et tutoral correspondent à la formalisation des orientations d'apprentissage. Ils seront identifiés comme étant l'étape d'HÉTÉRO-ORIENTATION car l'apprenant n'intervient pas directement dans cette étape. Ce sont les autres acteurs de formation qui vont faire des choix d'orientation pédagogique. Ainsi, éco-détermination et hétéro-orientation formeront la phase de conception du dispositif de formation que nous nommerons ingénierie didactique coordonnée. Voyons plus en détail l'étape d'hétéro orientation.

LE PROJET DE FORMATION

Le projet de formation correspond à la matrice de formation issue du programme déterminé par les textes réglementaires. Il structure l'organisation générale de la formation en répartissant les temps théoriques et pratiques, les évaluations dans les modules ou unités d'enseignement. Nous n'approfondirons pas ici le projet de formation qui reste plus une préoccupation organisationnelle et administrative. En revanche nous nous intéresserons plus spécifiquement aux projets pédagogique et tutoral.

LE PROJET PÉDAGOGIQUE

Le projet pédagogique est un outil de communication concernant les intentions pédagogiques et la philosophie éducative qui uniront les différents acteurs de la formation, d'où l'idée de coordination. Il est constitué en partie par les finalités de formation, les

fondements éducatifs et les moyens d'apprentissage. Il peut être complété par le référentiel métier, l'organisation de la formation et les modalités d'évaluation. Nos préconisations se limiteront ici aux trois premiers éléments constitutifs du projet pédagogique.

Les finalités de formation

Les finalités de formation représentent les objectifs généraux, les grandes directions à suivre, le fil rouge de la formation. Suite à notre recherche, nous identifierons quatre grands objectifs pour promouvoir une démarche de professionnalisation chez les apprenants. Ainsi nous proposons de :

- Enrichir la culture professionnelle pour acquérir ou développer les savoirs théoriques et pratiques relatifs à l'activité et aux responsabilités IBODE
- Encourager la co-construction pour affirmer l'esprit d'équipe et la culture du réseau
- Développer l'auto-production pour affirmer autonomie et émancipation vis-à-vis des institutions de formation
- Stimuler l'auto-efficacité pour promouvoir une affirmation de soi et une identité professionnelle

Les fondements éducatifs

Il est essentiel de déterminer les fondements éducatifs, pour rassembler les professionnels de la formation autour de valeurs et de principes communs. Au regard des finalités poursuivies nous proposerons deux valeurs et deux principes qui nous semblent fondamentaux pour rentrer dans la logique du dialogue réflexif.

- Les valeurs se partageront entre le respect et l'humilité. En effet, comme nous l'avons vu dans la partie contextuelle le RESPECT se fonde sur la reconnaissance de l'Homme dans sa singularité socio-culturelle, cognitive, environnementale. Rappelons-nous des paroles d'Arthur Schopenhauer « *quand on veut vivre parmi les hommes, il faut laisser chacun exister et l'accepter avec l'individualité qui lui a été départie* ». Cette acceptation de l'autre dans son altérité, dans son intériorité signe un des principes fondamentaux de la démarche éthique. Mais le respect c'est aussi, pour le soignant, la prise en compte et la mise en œuvre des recommandations professionnelles pour assurer la sécurité et la qualité des soins. La deuxième valeur qui nous paraît essentielle pour un professionnel inscrit dans un processus de professionnalisation est L'HUMILITÉ car on ne s'éloigne jamais aussi loin que quand on croit tout savoir. L'écoute, l'observation réfléchie, l'ouverture d'esprit, la remise en question, l'acceptation de l'insuffisance ou de

l'erreur peut permettre au professionnel de s'engager sur le chemin de la réflexivité et de la professionnalisation.

- Les principes s'articuleront autour de la RÉFLEXIVITÉ et de L'AUTONOMIE accompagnées. Nous avons vu dans la partie conceptuelle et dans l'enquête que ces deux principes restent fondamentaux. Cependant ils ne peuvent s'affirmer que dans l'interactivité de soi et des autres. C'est pourquoi nous proposons qu'ils soient accompagnés en mettant en place des moyens pédagogiques adaptés. Voyons de quoi il pourrait s'agir.

Les moyens pédagogiques

Les moyens pédagogiques chercheront à faire vivre les finalités de formation dans le respect des fondements éducatifs. Ainsi,

- **Pour enrichir la culture professionnelle** nous proposons l'articulation des enseignements théoriques avec les enseignements pratiques par l'analyse de situations clés, par le partage des représentations personnelles, par la présentation d'expériences vécues, par la réflexion éthique, par la réalisation de travaux pratiques afin de concrétiser la théorie.
- **Pour encourager l'auto-production**, nous proposons des temps personnels de recherche documentaire et d'intégration d'unités d'enseignement. Pour ce faire, nous suggérons que la production de savoir devienne un élément essentiel par la rédaction et la présentation de travaux personnels réalisés en stage. De plus nous pensons que la préparation à la rédaction du TIP pourra faire l'objet d'un travail d'écriture initial, structuré, comme nous le soumet Catherine Guillaumin¹⁷⁵ dans son étude sur l'observation réfléchie.
- **Pour encourager la co-construction**, nous proposons que des temps d'échange et d'analyse de pratiques soient plus régulièrement exploités. Nous encourageons également une pédagogie de l'initiative avec la définition par le groupe d'un projet d'année comme par exemple l'organisation d'une conférence ou la rédaction d'un article dans une revue professionnelle spécialisée. Pour faciliter les échanges informels, nous mettrons à disposition un lieu de regroupement et de convivialité, réservé aux étudiants.

¹⁷⁵ Catherine Guillaumin est maître de conférences au département des sciences de l'éducation et de la formation à l'Université F. Rabalais de Tours. « L'observation réfléchie » est un article à paraître en 2009 chez L'Harmattan, sous la coordination de Sébastien Pesce sous le titre « *Pratiques réflexives en formation, ingénieries émergentes* »

- **Pour stimuler l'auto-efficacité**, nous proposons un suivi individuel personnalisé avec traçabilité de la progression et des outils repères d'autoévaluation. Nous souhaitons également offrir la possibilité aux étudiants de suivre des séances de sophrologie, de théâtre ou de chant pour apprendre à dompter les émotions. Des jeux de rôles sur la communication, l'affirmation de soi et la gestion des conflits permettront d'aborder les sciences psychosociales d'une manière ludique et concrète. Nous affirmons aussi le libre choix des stages par l'étudiant en fonction de son projet personnel de formation.

LE PROJET TUTORAL

Le projet tutorial est conçu par les professionnels de terrain, pour chaque lieu de stage, si possible en collaboration avec les formateurs institutionnels, dans le respect du projet pédagogique. Il définit l'offre pédagogique, basée sur les ressources, les objectifs et les moyens d'apprentissage proposés par le terrain de stage. A ces données pédagogiques, pourront être rajoutées les données administratives (chef de service, cadre de bloc, nombre et qualité des personnes présentes) et les données organisationnelles et logistiques (vestiaire, repas, horaires de travail....). Ces éléments essentiels pour faciliter les choix de stage et optimiser l'intégration de l'élève pourront être consignés dans une charte de stage. Le projet tutorial consiste à identifier les ressources du stage, à concevoir des objectifs d'apprentissage incontournables, spécifiques à la spécialité chirurgicale et à déterminer des moyens d'encadrement.

Les ressources

Les ressources évoquent l'activité chirurgicale, le type d'interventions pratiquées couramment, le nombre moyen d'interventions réalisées par jour, le nombre de salles d'opération, le nombre, le nom et la fonction des tuteurs et des référents de stage, les documents pédagogiques disponibles, comme les fiches techniques d'intervention, d'installations opératoires, ou d'utilisation des dispositifs médicaux.

Les objectifs d'apprentissages

Les objectifs d'apprentissages sont spécifiques à la spécialité du bloc opératoire accueillant le stagiaire. Les professionnels de terrain sont les mieux placés pour les déterminer. Il s'agira de formaliser des objectifs relatifs aux situations chirurgicales clés, aux postures opératoires, à l'utilisation des dispositifs médicaux et instruments chirurgicaux spécifiques comme par exemple : expliquer les principes d'ostéosynthèse en chirurgie ostéo-articulaire ou installer un patient en collaboration pour une hémi-colectomie droite en chirurgie digestive ou encore maîtriser l'utilisation du garrot pneumatique..... Chaque objectif

pourra être précisé par des critères d'acquisition permettant au stagiaire de s'auto-évaluer. Ces objectifs d'apprentissage définis par le terrain seront doublés par des objectifs personnels qui seront pris en compte par le tuteur et évalués, avec le stagiaire, au moins en mi-stage et en fin de stage.

Les moyens

Les moyens pour atteindre les objectifs fixés se matérialisent par la possibilité ou non d'accéder, pour le stagiaire, aux trois rôles de l'IBODE, circulante, instrumentiste et aide opératoire. La réalisation de ces activités est évaluée chaque fois que possible par les professionnels chargés d'encadrement dans le cadre de la réalisation de mises en situations professionnelles formatives et de bilans de progression. Le formateur institutionnel peut bien entendu travailler en partenariat avec les tuteurs et les référents de stage, pour suivre la progression du stagiaire sur le terrain. Les moyens d'apprentissage visent à enrichir la culture professionnelle.

II.3. Vers une ingénierie pédagogique autonomisante

Ce que nous appelons, ingénierie pédagogique autonomisante ponctue la phase de réalisation du projet de formation. Il fait l'objet de deux temps ; l'accompagnement du projet personnel d'apprentissage ou auto-construction accompagnée et l'évaluation formative des résultats ou auto-régulation accompagnée.

II.3.1 Accompagnement au projet d'apprentissage

L'accompagnement au projet d'apprentissage correspond aux moyens pédagogiques mis en œuvre pour articuler projet de formation, projet pédagogique, projet tutoral et projet personnel de l'apprenant. Cette étape vise à faire accéder l'apprenant à un plus haut niveau d'autonomie et de réflexivité pour l'ancrer dans un processus de professionnalisation. Mais, nous l'avons vu l'auto-formation n'est pas la solo-formation, c'est pourquoi l'accompagnement reste un élément fort de cette phase de réalisation que nous nommerons auto-construction accompagnée.

DES TEMPS DE RÉFLEXION SUR LES PRATIQUES

Nous proposons que des temps d'échanges sur les pratiques soient inclus dans le planning en formation théorique, dès les premiers jours du retour de stage. Il s'agira de permettre à chacun d'exprimer librement son vécu positif ou négatif, son ressenti, ses difficultés, ses

questionnements, ses réflexions. D'autres temps plus formels d'analyse de pratique seront également programmés et préparés. A partir d'un thème préalablement établi, comme par exemple, gestion des risques, qualité, responsabilité, éthique, nous demanderons aux étudiants d'écrire une situation problématique, avec le plus de détails contextuels possibles, pour la présenter au groupe de formation, animé par un formateur permanent et un expert dans le domaine concerné. Après un rappel des principes de base, confidentialité, écoute et bienveillance, la personne choisie par le groupe présente sa situation problématique. Une phase de questionnement par le groupe vient préciser le contexte de la situation tandis que les animateurs font respecter les temps de paroles. A ce stade, le recours au principe d'entretien d'explicitation suivant le modèle de Vermersch, peut être utile pour permettre à l'exposant de conscientiser ce qu'il visait, ce qu'il a fait, comment il a fait, les savoirs qu'il a mis en œuvre ou qui lui ont manqué pour faire face à cette situation. Puis vient la phase des hypothèses et la construction de la problématique enrichie par les aspects théoriques que les animateurs à ce stade se permettront d'exploiter. Ce temps plus formel de réflexion sur les pratiques (Shön) aura permis d'approfondir l'analyse, d'ouvrir le champ des représentations, de rompre avec les aprioris et de s'auto-construire par la co-réflexion.

LE PORTFOLIO RÉFLEXIF

Nous envisageons pendant toute la durée de la formation l'élaboration d'un portfolio réflexif personnalisé. Il s'agirait d'un outil d'auto-construction qui pourrait être accompagné dans son élaboration, mais sans obligation, par des personnes ressources. Il viserait à la connaissance de soi pour obtenir la reconnaissance d'autrui. En effet, nous pensons que le portfolio réflexif permet de valoriser ses savoirs tacites professionnels ou personnels acquis par l'expérience. Cependant ces savoirs expérientiels pour être significatifs et transposables doivent être questionnés, pesés, réfléchis a posteriori. Il s'agit alors de se demander en quoi les situations vécues questionnent personnellement, en quoi elles fertilisent ses connaissances, en quoi telle ou telle expérience prend du sens pour soi, en quoi elle engage ses valeurs, ses croyances, ses références. Le portfolio réflexif serait donc un outil de métacognition qui inviterait à analyser son parcours, son fonctionnement intellectuel, sa manière de penser, sa manière de gérer ses émotions, au regard des situations d'apprentissage vécues. Comme nous l'explique Josette Layec¹⁷⁶, le portfolio peut avoir plusieurs finalités. Il sera soit « *capitaliste* » dans un objectif de « *traçabilité du*

¹⁷⁶ Josette Layec « auto-orientation tout au long de la vie : le portfolio réflexif » p 69 2006 L'Harmattan

patrimoine professionnel », soit « *existentiel* » avec un souci de « *production de soi* », soit formatif dans une visée de construction de savoirs. Il pourra prendre plusieurs aspects fonctionnels suivant l'usage que l'on veut en faire, sachant qu'il a pour fonction la valorisation de soi car, comme le dit B. Bergier, « *le moi est un capital à faire fructifier* ». Nous proposons de guider l'apprenant, peu habitué à réaliser ce type de production, dans la compréhension du sens à y donner et de le guider dans le choix de l'outil. Nous proposons en annexe « J », un modèle de portfolio réflexif que l'étudiant pourra utiliser tout en restant sa propriété. L'apprenant ne dévoilera son contenu que dans la limite de sa volonté dans des temps d'échanges en groupe de formation, animé par une personne experte en psycho-sociologie.

LA PRODUCTION RÉFLEXIVE DES SAVOIRS

La production réflexive des savoirs a aussi pour objectif l'auto-construction de soi. Elle prend la forme d'une synthèse intégrative des savoirs nouvellement acquis par production d'écrit. Le simple fait d'écrire permettra d'assimiler les données nouvelles, d'approfondir sa pensée et de garder une traçabilité de sa réflexion. Ainsi, dans le module initiation à la recherche, comme nous le suggère C. Guillaumin, nous proposons une préparation au travail d'intérêt professionnel par la rédaction structurée d'une situation professionnelle à partir de « l'observation réfléchie » (D. Kolb), suivie par une étape de présentation orale. Il s'agira de remplir une fiche d'observation, descriptive des faits et une fiche d'analyse de situation avec ce qui relève des faits, ce qui relève de son interprétation personnelle, ce qui touche les références théoriques utiles et ce qui questionne. Schématiquement, la matrice du travail pourrait se traduire de cette manière :

NOTES	NARRATION	FAITS	INTERPRETATION	REFERENCES	QUESTIONS
Prendre des notes concernant une observation de terrain	Écrire spontanément le récit de la situation vécue	Relever, à partir de ce que j'ai écrit, ce qui relève des faits	Relever, à partir de ce que j'ai écrit, ce qui relève de mon interprétation personnelle	Rechercher des références théoriques, conceptuelles ou législatives dont j'ai besoin pour m'aider à comprendre la situation	Relever les questions que je me pose et les commentaires que cette situation suscite chez moi

Une fois cette matrice remplie, avec ou sans accompagnement, l'étudiant présentera au reste du groupe sa situation et l'analyse qu'il en a faite suivant les quatre repères ; faits, interprétations, références, questions. Nous pouvons supposer qu'il en résultera une co-régulation dans la confrontation des regards extérieurs qui aidera autant l'exposant que les autres membres du groupe à avancer dans la réflexion.

II.3.2 Évaluation formative des résultats

L'évaluation formative des résultats s'oriente vers plusieurs étapes d'évaluation à des niveaux différents. Cette étape que nous appellerons, autorégulation accompagnée, reste indispensable dans la phase de réalisation du projet de formation car elle permet de mesurer les écarts entre les objectifs fixés et les résultats obtenus autant pour l'apprenant que pour l'institution. Elle s'inscrit dans une perspective d'amélioration continue du processus de professionnalisation.

L'HÉTÉRO-ÉVALUATION FORMATIVE DES PRATIQUES

Il nous semble indispensable dans une formation professionnelle IBODE qui oblige à gérer des risques vitaux, de garder un regard très présent et pointu sur les acquisitions d'apprentissage, toujours en accord avec les principes de réflexivité et d'autonomie. C'est pourquoi, nous proposons de suivre les étudiants sur les terrains de stage à la faveur de mises en situations professionnelles formatives, au contact du patient, pour accompagner avec le tuteur, la démarche réflexive, dans l'action (D. Schön). L'évaluation est dite formative car elle fait référence à un système ouvert où l'étudiant peut argumenter ses actions au regard du contexte, sans rester figé sur des normes pré établies, parfois dénuées de sens en situation réelle. En revanche, le respect des normes d'hygiène de base et de sécurité soigné/soignant sera exigé.

L'AUTO-ÉVALUATION ACCOMPAGNÉE DES PRATIQUES

Pour faciliter l'autoévaluation des apprenants, nous proposons de communiquer à l'étudiant, une grille constituée d'objectifs d'apprentissage et de critères détaillant chaque unité de compétence avec un système d'indicateurs de performance (maîtrisé, acquis, en voie d'acquisition, non acquis). Cet outil reste la propriété de l'étudiant, qui peut même rajouter d'autres critères plus appropriés à sa logique d'apprentissage. D'autre part chaque hétéro-évaluation formative en situation professionnelle fera l'objet, en premier lieu d'un retour réflexif de l'étudiant sur la prestation de soin. L'hétéro évaluation n'aura lieu que

dans un deuxième temps pour réguler des éléments qui n'auraient pas été identifiés par l'évalué. Nous appelons cette forme d'évaluation, l'auto-évaluation accompagnée, inspirée de l'auto-évaluation assistée de Charles Hadji.

LA CO-ÉVALUATION DU DISPOSITIF DE FORMATION

Tout projet nécessite une évaluation de sa conception et de sa mise en œuvre pour mesurer les résultats et améliorer le dispositif. C'est pourquoi, tout au long de la scolarité, des temps de régulation et des bilans de formation seront prévus dans le planning. Une fois par trimestre, l'équipe pédagogique rencontre le groupe de formation pour prendre note des points positifs et des points à améliorer dans l'organisation de la formation. Mais des moments plus informels restent toujours possibles pour rencontrer les délégués de promotion ou les étudiants quand un point doit être éclairci. D'autre part nous proposons que chaque stage et chaque cours fassent l'objet d'une évaluation suivant des critères prédéterminés représentatifs de la qualité des apprentissages. L'analyse de ces données permettra de réguler, réorienter, adapter ou compléter les apports pratiques et théoriques. Elle représente aussi un outil de communication car le résultat des bilans est envoyé à chaque acteur de la formation lui faisant prendre conscience des points positifs et des points à améliorer.

En outre, nous pensons que cette ingénierie de professionnalisation composée d'une phase de conception appelée ingénierie didactique coordonnée et d'une phase de réalisation nommée ingénierie pédagogique autonomisante, bien qu'elle fasse l'objet de deux temps distincts de réflexion, ne peut être scindée et juxtaposée. En effet, il s'agira en phase de réalisation de s'adapter aux besoins nouveaux individuels ou collectifs et aux ressources inattendues internes ou externes pour ajuster le projet de formation et rééquilibrer les moyens d'apprentissage. Afin d'avoir une vision globale de ce que pourrait représenter une ingénierie de professionnalisation pour la formation IBODE, nous tenterons dans le chapitre suivant de la modéliser.

II.4. Modélisation de l'ingénierie de professionnalisation

Nous proposons ici, avec beaucoup de modestie, un modèle d'ingénierie de professionnalisation qui pourrait aider l'institution à construire un dispositif de formation centré sur une démarche continue de professionnalisation. Nous avons bien conscience

qu'une modélisation réduit la complexité des choses mais nous pensons aussi qu'elle a le mérite de montrer les articulations entre les éléments fondamentaux du système. La modélisation reste pour nous une vision systémique des phénomènes en interaction. Nous avons aussi conscience que cette modélisation, pour être comprise, nécessite les explications exposées précédemment et qu'elle s'offre aux discussions et à la critique. Voyons donc ce que notre recherche nous suggère dans les limites de notre réflexion.

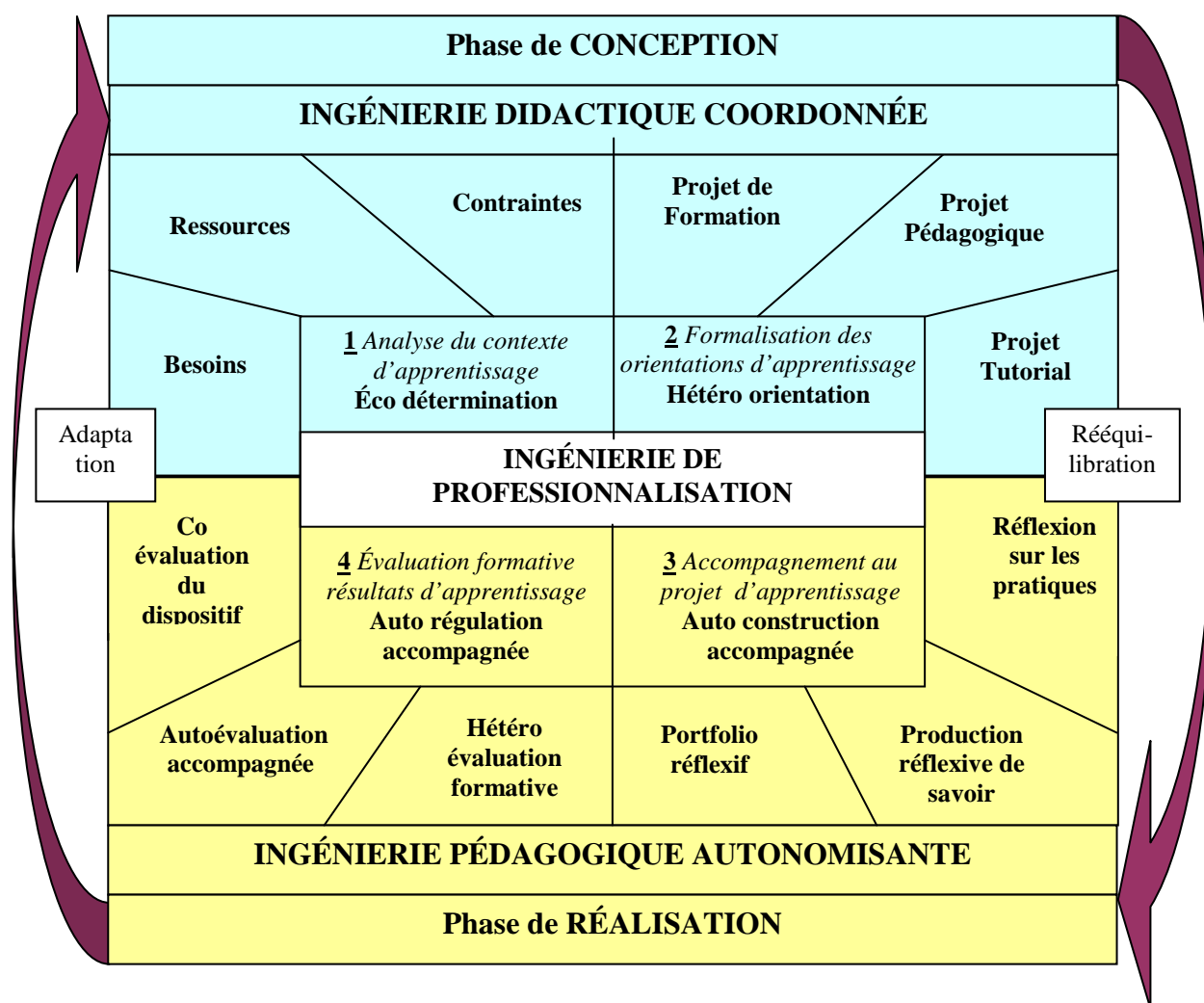


Figure 34 : Modélisation personnelle de l'ingénierie de professionnalisation en formation professionnelle par alternance

Cette modélisation, nous l'avons compris, reprend tous les points mis en lumière dans la recherche. La lecture de cette présentation débute par la phase de conception (en bleu), qui met en évidence le premier volet de l'éco-orientation avec ses trois éléments constitutifs et un deuxième volet appelé hétéro-orientation avec les trois projets. La lecture se poursuit

par la phase de réalisation (en jaune) qui renseigne, dans un troisième volet, sur les trois types d'accompagnement à envisager pour promouvoir l'auto-construction de la personne en formation. Le quatrième volet laisse à voir les trois éléments conduisant à l'autorégulation accompagnée. Les flèches de part et d'autre du schéma symbolisent l'adaptation permanente qui se produit entre phase de conception et phase de réalisation pour ne pas s'enfermer dans un modèle trop rigide qui limiterait le dialogue réflexif entre les différents acteurs de la formation.

CONCLUSION DE LA PARTIE PRECONISATIONS : LA PORTE OUVERTE AUX DISCUSSIONS

La partie préconisations a pour but, dans une recherche action, de concrétiser la compréhension des phénomènes étudiés en proposant des applications possibles sur le terrain. Ici, elle a permis de matérialiser deux approches concourantes de l'ingénierie de professionnalisation, l'approche didactique et l'approche pédagogique.

L'approche didactique concernerait la préparation de la formation dans l'élaboration d'outils repères à la fois pour les apprenants, les formateurs et les tuteurs. Elle permettrait d'avoir des objectifs de formation clairs et communs, et constituerait une étape importante dans la coordination des différents acteurs et partenaires de la formation. Elle veillerait aussi au respect du temps et des rythmes de formation dans la programmation des apprentissages.

Mais cette approche didactique, pensée à l'avance, va se confronter aux aléas, aux imprévus, aux réalités de sa mise en œuvre. C'est pourquoi l'approche pédagogique apporte une vision plus flexible des choses car elle cherche à adapter le dispositif aux particularités du groupe de formation et à la singularité des apprenants. Elle est en quelque sorte le garde fou d'une norme pré-établie, trop rigide et parfois inadaptée, qui pourrait entraver la réussite du projet de formation. Ainsi, cette approche pédagogique naviguera entre enseignement et accompagnement, entre hétéro et auto évaluation, dans le but d'autonomiser l'apprenant par le dialogue réflexif.

Approches didactique et pédagogique feront l'objet de remédiations pour rester pertinentes face aux besoins et aux objectifs de professionnalisation.

Cependant ces deux approches didactique et pédagogique, pour être opérationnelles, reposent sur l'investissement de l'apprenant dans sa formation. L'apprenant est la clé de voûte de toute ingénierie de professionnalisation. Un dispositif de formation pensé et accompagné ne peut produire ses effets que si l'acteur principal y adhère, s'y inscrit, y trouve du sens. C'est pourquoi, le rôle de l'école est de se centrer sur l'apprenant dans la recherche de son épanouissement, plus encore que sur les savoirs.

CONCLUSION GÉNÉRALE

« L'école devrait toujours avoir pour but de donner à ses élèves une personnalité harmonieuse et non de les former en spécialiste » Albert Einstein

A. Einstein par cette noble pensée, nous enseigne que le but majeur de tout dispositif de formation est de créer les conditions à l'épanouissement intellectuel, professionnel et personnel de l'apprenant car cette harmonie interne coordonnée vaut plus que la somme de savoirs externes prédigérés, même si ils sont scientifiquement reconnus.

Apprendre vraiment, c'est donc accepter de se regarder et consentir à se transformer. C'est en quelque sorte permettre aux autres d'interférer sur son intime. La professionnalisation qui exige un apprentissage permanent, n'échappe pas à cette règle. Certes, il n'y a pas de professionnalisation sans acquisition de savoirs nouveaux explicites, mais elle ne peut être effective sans confrontation avec les savoirs implicites, sans remise en cause, sans questionnement, sans débat ouvert, sans réflexivité, ce qui provoque le bouleversement des schèmes de pensée.

Les approches contextuelle, conceptuelle et méthodologique nous ont amenés à proposer une ingénierie de professionnalisation pour aider l'apprenant à se repérer sur le chemin tortueux du développement des compétences. Ce que nous avons nommé ingénierie didactique coordonnée et ingénierie pédagogique autonomisante peuvent contribuer à nourrir les racines de la professionnalisation. Cependant le gros travail reste pour l'apprenant. C'est lui qui va progressivement prendre conscience de ses ressources internes. C'est lui seul qui saura vraiment ce que valent ses apprentissages et à quoi ils vont servir. C'est lui encore qui décidera ou non de les mettre au service d'un collectif de travail pour faire avancer une équipe vers un plus haut niveau de professionnalisme. Car la compréhension des choses reste stérile si elle n'est pas partagée. C'est pourquoi nous

pensons que l'autonomisation et la connaissance de soi par le dialogue réflexif, base de la professionnalisation reste l'enjeu de toute formation professionnelle

Dans cette étude, nous avons choisi de rester dans des préoccupations didactiques et pédagogiques basiques. Cependant, la mise en place progressive des VAE, la volonté actuelle d'harmoniser les Diplômes au niveau Européen dans le cadre du système licence/master/doctorat (LMD), l'orientation vers des méthodes de formations ouvertes à distance (FOAD), auraient pu faire l'objet ici de notre attention. En effet, le temps est venu pour les formateurs de formation d'adultes, de s'adapter à l'hétérogénéité des publics, à la diversité des trajets professionnels, aux partenariats avec les universités et les conseils régionaux, aux nouvelles techniques d'information et de communication (NTIC). Ces éléments de contexte révolutionnent les approches ingénieriques de la formation et imposent aux formateurs de revoir leur mode de fonctionnement, de s'interroger sur leur pratique, de collaborer avec des partenaires nouveaux et de se professionnaliser.

INDEX DES FIGURES

Figure 1 : <i>Modélisation personnelle d'un temps de formation</i>	26
Figure 2 : <i>Modélisation personnelle de ma façon d'apprendre</i>	26
Figure 3 : <i>Modélisation de l'alternance partenariale selon R. Fonteneau</i>	44
Figure 4 : <i>Modélisation du système alternance selon A. Geay</i>	46
Figure 5 : <i>La triple mise de l'alternance dialogique selon Noël Denoyel</i>	52
Figure 6 : <i>Modélisation personnelle d'un espace de formation pour l'Homme</i>	70
Figure 7 : <i>Modélisation personnelle de la courbe de continuité des apprentissages</i>	71
Figure 8 : <i>Modélisation personnelle de la dynamique d'ajustement du milieu</i>	72
Figure 9 : <i>Modélisation personnelle du milieu de l'Homme par échelles de grandeur et de temps</i>	73
Figure 10 : <i>Modélisation personnelle du milieu de la personne en formation infirmière par échelles de grandeur et de temps</i>	73
Figure 11 : <i>Modélisation de la motivation et de la réussite selon J. André</i>	78
Figure 12 : <i>La motivation dans la dimension dynamique du rapport au savoir selon P. Carré</i>	79
Figure 13 : <i>Modélisation du triangle pédagogique selon J. Houssaye</i>	84
Figure 14 : <i>Modélisation de la boucle d'apprentissage selon D. Kolb</i>	89
Figure 15 : <i>Modélisation personnelle du concept d'organisation apprenante</i>	93
Figure 16 : <i>La compétence : une articulation de savoirs selon Francis Minet</i>	97
Figure 17 : <i>Modélisation de l'apprenance-attitude à partir de la théorie de PH. Carré</i> ..	106
Figure 18 : <i>Modélisation personnelle du passage de l'ingénierie de formation à l'ingénierie des compétences</i>	108
Figure 20 : <i>Modélisation de la navigation professionnelle selon G. Le boterf</i>	113
Figure 21 : <i>Les 5 étapes de l'ingénierie pédagogique selon P. Carré</i>	116
Figure 22 : <i>Caractéristiques des six personnes interviewées</i>	128
Figure 23 : <i>Tableau des catégorisations</i>	136
Figure 24 : <i>Tableau comparatif dans la catégorie « rapport à soi »</i>	169
Figure 25 : <i>Tableau comparatif dans la catégorie « rapport au monde »</i>	170
Figure 26 : <i>Tableau comparatif dans la catégorie « rapport aux autres »</i>	171
Figure 27 : <i>Tableau comparatif dans la catégorie « rapport aux apprentissages »</i>	173
Figure 28 : <i>Détail des 3 maîtres de la formation en alternance</i>	179
Figure 29 : <i>modélisation de la dialogique entre hétéro, co, auto et éco-formation d'après le modèle dialogique de N. Denoyel</i>	180
Figure 30 : <i>Modélisation des interactions dans la formation aux pratiques professionnelles à partir du triangle pédagogique de J. Houssaye</i>	181
Figure 31 : <i>Modélisation du processus d'apprentissage en formation par alternance dans une boucle d'apprenance d'après les modèles de J. Piaget, D. Kolb et Ph. Carré</i> ..	183
Figure 32 : <i>Modélisation personnelle des différents éléments qui agissent sur la zone d'apprentissage en formation par alternance</i>	185
Figure 33 : <i>Modélisation personnelle détaillée de la zone d'apprentissage en situation de formation par alternance</i>	186
Figure 34 : <i>Modélisation personnelle de l'ingénierie de professionnalisation en formation professionnelle par alternance</i>	196

INDEX DES SIGLES

ANI : Accord National Interprofessionnel

CEREQ : Centre d'études et de recherches sur les qualifications

CREF : Centre de recherche sur l'éducation et la formation

DIF : Droit individuel de formation

DUEPS : Diplôme universitaire d'études des pratiques sociales)

FOAD : Formation Ouverte A Distance

GPEC : Gestion prévisionnelle des emplois et des compétences

GRAF : Groupement de Recherche pour l'Autoformation

GREF : Groupement de Recherche pour l'écoformation

IADE : Infirmier (ière) aide anesthésiste Diplômé (ée) d'État

IDE : Infirmier (ière) Diplômé d'État

IBO : Infirmier de bloc opératoire

IBODE : Infirmier (ière) de Bloc Opératoire Diplômé (ée) d'État

LMD : Licence, Master, Doctorat

MSP : Mise en situation professionnelle

NTIC : Nouvelles Techniques d'Information et de Communication

OPCA : Organisme collecteur agréé

TG : Travail de groupe

UNAIBODE : Union Nationale des Associations d'Infirmiers de Bloc Opératoire

VAE : Validation des Acquis de l'Expérience

VAP : Validation des acquis professionnels

BIBLIOGRAPHIE

- ANDRE Jacques « Eduquer à la motivation, cette force qui fait réussir », 2005 L'Harmattan 268 pages
- ARENILLIA Louis, GOSSOT Bernard, ROLLAND Marie Claire, ROUSSEL Marie Pierre
« Dictionnaire de pédagogie » 2000 Paris Bordas 290 pages
- ARNAUD Catherine et VANWILDEMEERSCH Christian
« Alternance intégrative et individualisation » Décembre 2007 Education permanente n°173 l'alternance pour des apprentissages situés (2)
- BACHELARD Gaston « La formation de l'esprit scientifique » 1998 librairie philosophique Vrin 256 pages
- BARDIN Laurence « L'analyse de contenu » 2003 15^{ème} édition PUF 296 pages
- BANDURA Albert « l'auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle » 2002 de Boeck éditions ouvertures psychologiques 880 pages
- BEDOUCHE Fabienne « Le patient, l'éthique et la chirurgie face aux attentes du corps » septembre 2008 revue interbloc Masson-Elsevier
- BEE Helen BOYD Denise « Psychologie du développement : Les âges de la vie » 2008 Paris Pearson éducation éditeur
- BEILLEROT Jacky « Le groupe en formation » dans « *traité des sciences et des techniques de la formation* » 2004 sous la direction de Philippe Carré et Pierre Caspard Paris Dunod
- BELLIER Sandra « La compétence est elle un concept nouveau ? » dans « *traité des sciences et des techniques de la formation* » 2004 sous la direction de Philippe Carré et Pierre Caspard Paris Dunod
- BENNER Patricia « De novice à expert, excellence en soins infirmiers » 1995 Canada interEdition pour la traduction française Masson 252 pages
- BERBAUM Jean « Apprentissage et formation » 1999, 5^{ème} édition PUF Que sais je ?
- BERGIER Bertrand « Les affranchis » 2000 Edition l'Harmattan 206 pages
- BOUTINET Jean Pierre « L'anthropologie du projet » 2005 PUF collection quadrige manuels 405 pages 1^{ère} édition 1990

- 47
48 BOUTINET Jean Pierre « L'immaturation de la vie adulte » 1999 PUF collection
49 sociologie 288 pages
50
51 CARRE Philippe « Motivation et rapports à la formation » dans « *traité des sciences et*
52 *des techniques de la formation* » 2004 sous la direction de Philippe Carré et Pierre
53 Caspard Paris Dunod
54
55 CARRE Philippe « Portée et limite de l'autoformation » mai 2006 Toulouse colloque
56 sur l'autoformation
57
58 CARRE Philippe et JEAN-MONTCLERC Gérard « De la pédagogie à l'ingénierie
59 pédagogique » dans « *traité des sciences et des techniques de la formation* » 2004 sous
60 la direction de Philippe Carré et Pierre Caspard Paris Dunod Paris
61
62 CARRE Philippe et CASPAR Pierre
63 « *Traité des sciences et des techniques de la formation* » 2004 2^{ème} édition Dunod 600
64 pages
65
66 CEREQ « L'apprentissage en 1996 : du CAP au Diplôme d'ingénieur » bref n°122
67
68 CHARLOT Bernard « Dis moi ce que tu comprends je te dirai qui tu es » 1979
69 Education permanente n°47
70
71 CHARLOT Bernard
72 « Du Rapport au Savoir » 1997Anthropos, 110 pages
73
74 CHERQUI HOUOT Isabelle « Validation des acquis de l'expérience et universités –
75 Quel avenir ? » 2001 l'Harmattan 176 pages
76
77 DEMOL Jean Noel « L'accompagnement en alternance : de l'université au travail, du
78 travail à l'université » décembre 2002 revue éducation permanente n°153
79
80 DENOYEL Noël « L'alternance structurée comme un dialogue, pour une alternance
81 dialogique » 2005 Éducation permanente n°163
82
83 DESROCHE Henri « Entreprendre d'apprendre, de l'autobiographie raisonnée au projet
84 de recherche action » 1991 éditions ouvrières
85
86 DEVELAY Michel « Donner du sens à l'école » 2000 ESF Editeur 123 pages
87
88 ENEAU Jérôme « la part d'autrui dans la formation de soi » 2005 Paris L'Harmattan
89 330 pages
90
91 EYMARD Chantal « Initiation à la recherche en soins et santé » 2003 groupe liaisons
92 SA 254 pages
93
94 FERNAGU-OUDET Solveig
95 « Pour une alternance apprenante à l'université » Décembre 2007 Education permanente
96 n°173 l'alternance pour des apprentissages situés (2)

- 97
98
99
100 FONTENEAU Roland « L'alternance partenariale » 1993 éducation permanente n°115
101
102 FRANÇOIS Frédéric « Oser l'oral » 2002 cahiers pédagogiques n°400
103
104 GEAY André « L'école de l'alternance » 1998 Paris L'Harmattan 193 pages
105
106 GIRARDEAU B. « Expérience professionnelle et pratique réflexive : une interaction
107 auto-formatrice » 2005 mémoire de master 2 SIFA Université de Tours
108
109 GUILLAUMIN Catherine « L'observation réfléchie » article à paraître en 2009 chez
110 L'Harmattan, sous la coordination de Sébastien Pesce et sous le titre « *Pratiques*
111 *réflexives en formation, ingénieries émergentes* »
112
113 HADJI Charles « L'évaluation démystifiée : mettre l'évaluation scolaire au service des
114 apprentissages » 1997 Paris ESF Editeur
115
116 HADJI Charles « L'évaluation règles du jeu : des intentions aux outils » 1989 Paris ESF
117 Editeur
118
119 JEZEGOU Annie « Société cognitive et autoformation en milieu éducatif institué :
120 principaux enjeux et leviers d'ingénierie » janvier 2009 contribution colloque de Rennes
121
122 KNOWLES Malcolm « L'apprenant adulte, vers un nouvel art de la formation » 1990
123 Paris éditions organisation 264 pages 1^{ère} édition américaine en 1973
124
125 LAYEC Josette « Auto-orientation tout au long de la vie : le portfolio réflexif » 2006
126 L'Harmattan 130 pages
127
128 LE BOTERF Guy « Développer la compétence des professionnels, construire les
129 parcours de professionnalisation » 2002, éditions d'organisation 560 pages 1^{ère} édition
130 1997
131
132 LE BOTERF Guy « Ingénierie et évaluation des compétences » 2002, éditions
133 d'organisation 311 pages 1^{ère} édition 1998
134
135 LE BOTERF Guy « L'ingénierie de la formation : quelles définitions et quelles
136 évolutions » dans « *traité des sciences et des techniques de la formation* » 2004 sous la
137 direction de Philippe Carré et Pierre Caspard Carré et Caspard Dunod Paris
138
139 LECLERCQ Gilles
140 « Alternance et écriture » Décembre 2007 Education permanente n°173 l'alternance
141 pour des apprentissages situés (2)
142
143 LESNE Marcel
144 « Travail pédagogique et formation d'adultes » 1977 Puf 185 pages
145
146 MALGLAIVE Gérard « Enseigner à des adultes » 2005 PUF 288 pages

- 147
148 MEIRIEU Philippe « Apprendre oui mais comment » 2009, 21^{ème} édition ESF-éditeur
149 1^{ère} édition 1987 Paris
150
151 MEIRIEU Philippe « Faire l'école, faire la classe » 2004 ESF Editeur
152
153 MEIRIEU Philippe « Frankenstein pédagogue » 1998 ESF Editeur
154
155 MERIEU Philippe « Les voies de la pédagogie » dans « *éduquer et former* » 2001
156 coordonné par Ruano-Borbalan Editions Sciences humaines 432 pages
157
158 NUTTIN Joseph « Théorie de la motivation humaine : du besoin au projet d'action »
159 1980 PUF
160
161 PASTIAUX Georgette et Jean « Précis de pédagogie » 2000 édition Nathan 160 pages
162 1^{ère} édition 1997
163
164 PASTRE Pierre « L'ingénierie didactique professionnelle » dans « *traité des sciences et*
165 *des techniques de la formation* » 2004 sous la direction de Philippe Carré et Pierre
166 Caspard Dunod Paris
167
168 PERRENOUD Philippe « Développer la pratique réflexive dans le métier
169 d'enseignant » 2003 2^{ème} édition ESF Editeur Paris
170
171 PINEAU Gaston « Expériences d'apprentissage et histoire de vie » dans « *traité des*
172 *sciences et des techniques de la formation* » 2004 sous la direction de Philippe Carré et
173 Pierre Caspard Dunod Paris
174
175 PINEAU Gaston « L'accompagnement en formation : de l'avant naissance à l'après
176 mort, entre solidarité et professionnalité » décembre 2002 revue éducation permanente
177 n°153
178
179 RIVERAIN SIMARD Danielle « Transitions professionnelles : choix et stratégies »
180 1993 Québec, presse de l'université Laval
181
182 ROGERS Carl « Le développement de la personne » 1998 Dunod Paris 274 pages 1^{ère}
183 édition 1968
184
185 ROGERS Carl « Liberté pour apprendre » 1999 nouvelle présentation Dunod Paris 364
186 pages 1^{ère} édition 1972
187
188 SCHÖN Donald « Le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir
189 professionnel » 1994 Bibliothèque Nationale du Québec traduit en Français par Jacques
190 Heyremand - éditions logiques – 418 pages
191
192 SCHWARTZ Bertrand
193 « Une autre école » 1977 préface de Pierre Mauroy, Flammarion
194
195 SOREL Maryvonne

196	« Responsable pédagogique en CFA, un métier à part entière » Décembre 2007
197	Education permanente n°173 l’alternance pour des apprentissages situés (2)
198	
199	TROCME-FABRE Hélène «Réinventer le métier d’apprendre » 1999 éditions
200	d’organisation
201	
202	VERMERSCH Pierre « L’entretien d’explicitation » 2006 5 ^{ème} édition ESF Edition 221
203	pages
204	
205	ZARIFIAN Philippe « Objectif compétence » 1999 éditions liaisons 229 pages
206	
207	ZEITLER André
208	« La dimension sociale des apprentissages expérientiels » Décembre 2007 Education
209	permanente n°173 l’alternance pour des apprentissages situés (2)
210	

211

TABLE DES MATIERES

212	INTRODUCTION GENERALE	4
213	PARTIE CONTEXTUELLE : FORMER ET SE FORMER À LA PROFESSION IBODE	7
214	I. LA PROFESSION D'IBODE	7
215	I.1. Historique de la profession infirmière de bloc opératoire	7
216	I.1.1 De l'Antiquité au 19 ^{ème} siècle : Une lente marche vers la profession d'infirmière de soin	8
217	I.1.2 Au 20 ^{ème} siècle : l'infirmière de bloc dans l'ombre de l'infirmière de soin	9
218	I.1.3 Au 21 ^{ème} siècle : Vers l'affirmation de l'infirmière de bloc opératoire dans un contexte	
219	d'innovation technique	10
220	I.2. Présentation de la profession d'infirmière de bloc opératoire	12
221	I.2.1 Les rôles et les missions	12
222	I.2.2 Le référentiel métier 2009	14
223	I.3. Présentation de la formation infirmière de bloc opératoire	16
224	I.3.1 L'entrée en formation	16
225	I.3.2 Le programme de formation actuel	17
226	I.3.3 Le projet pédagogique	18
227	II. EXPERIENCES PERSONNELLES	20
228	II.1. Constat en tant que formateur	20
229	II.1.1 Comportement général de l'apprenant	20
230	II.1.2 Sens de l'évaluation	21
231	II.1.3 Production d'écrits	22
232	II.1.4 Groupe de formation	23
233	II.1.5 Formation théorique	23
234	II.1.6 Formation clinique	23
235	II.1.7 Alternance	23
236	II.2. Constat en tant que formé	24
237	II.2.1 Posture de formé	24
238	II.2.2 Production d'écrits	25
239	II.2.3 Façon d'apprendre	25
240	III. FORMATION PROFESSIONNELLE	27
241	III.1. 1971 : Un pas décisif vers le développement des compétences	28
242	III.1.1 Les titres de la loi	28
243	III.1.2 Commentaires sur la loi	29
244	III.2. 2000-2009 : une petite décennie marquée par le marché de la compétence	30
245	III.2.1 2000 : traité de Lisbonne	30
246	III.2.2 2002 : loi de modernisation sociale	31
247	III.2.3 2004 : loi relative à « la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue	
248	social »	32
249	III.2.4 2009 : accord national interprofessionnel (ANI)	33
250		
251	CONCLUSION DE LA PARTIE CONTEXTUELLE : DE L'EXPERIENCE DE TERRAIN A	
252	LA PROBLÉMATIQUE EMPIRIQUE ET A LA QUESTION DE DÉPART	36
253	PARTIE CONCEPTUELLE : APPRENDRE AUTREMENT POUR SE	
254	PROFESSIONNALISER	39
255	I. L'ALTERNANCE COMME FONDEMENT A LA FORMATION PROFESSIONNELLE	40
256	I.1. Construction historique du concept d'alternance	40
257	I.1.1 Du moyen âge jusqu'au 18 ^{ème} siècle	40
258	I.1.2 Au 18 ^{ème} siècle	42
259	I.1.3 Au 19 ^{ème} siècle,	42

260	I.1.4	Au cours 20 ^{ème} siècle,	42
261	I.2.	L'alternance partenariale selon R. Fonteneau	44
262	I.3.	Les 4 dimensions de l'alternance selon A. Geay	45
263	I.4.	L'alternance dialogique selon N. Denoyel	51
264	II.	LA FORMATION ADULTE ENTRE HETERO, ECO ET AUTO FORMATION	53
265	II.1.	La formation des adultes	54
266	II.1.1	La notion de personne adulte	55
267	II.1.2	L'andragogie	57
268	II.2.	L'hétéro-formation	59
269	II.2.1	Enseigner	59
270	II.2.2	Accompagner	62
271	II.2.3	Partager en groupe de formation	65
272	II.3.	L'éco-formation	69
273	II.3.1	L'Homme dans son espace entre temps et contre temps	69
274	II.3.2	L'Homme dans son milieu entre habitat et habitus	71
275	II.4.	L'autoformation	74
276	II.4.1	Les 5 approches de l'autoformation	75
277	II.4.2	La motivation en formation	77
278	III.	L'APPRENTISSAGE DANS LA CONSTRUCTION DE SOI	81
279	III.1.	La variété des méthodes pédagogiques comme moyen d'apprentissage	81
280	III.1.1	Les 3 théories dominantes de l'apprentissage	81
281	III.1.2	Les trois styles de relation pédagogique	83
282	III.2.	L'expérience de vie et l'expérimentation comme source d'apprentissage	86
283	III.2.1	L'histoire de vie dans la « dynamique des quatre apprentissages »	87
284	III.2.2	L'expérimentation dans la boucle d'apprentissage	88
285	III.3.	L'organisation apprenante comme modèle d'apprentissage	90
286	III.3.1	Les quatre principes fondateurs de l'organisation apprenante	91
287	III.3.2	Modélisation du concept d'organisation apprenante	93
288	IV.	DE LA COMPETENCE A L'APPRENANCE	94
289	IV.1.	Compétence et professionnalisme	95
290	IV.1.1	Regard croisé sur la compétence	95
291	IV.1.2	La compétence, base du professionnalisme	98
292	IV.2.	Compétence et réflexivité	99
293	IV.2.1	La notion de réflexivité	99
294	IV.2.2	Les outils de l'approche réflexive	102
295	IV.3.	Compétence et apprenance	104
296	IV.3.1	La notion d'apprenance	104
297	IV.3.2	L'individu dans son rapport au savoir	105
298	V.	LES INGENIERIES AU SERVICE DES APPRENTISSAGES	107
299	V.1.	Historique du concept d'ingénierie	107
300	V.1.1	Années 1980 : audit et démarche qualité	108
301	V.1.2	2008, ANI sur la formation tout au long de la vie	108
302	V.2.	l'ingénierie de formation	109
303	V.3.	L'ingénierie du développement des compétences	112
304	V.4.	L'ingénierie pédagogique	114
305	V.5.	L'ingénierie didactique professionnelle	117
306			
307		CONCLUSION DE LA PARTIE CONCEPTUELLE : VERS UNE PROBLÉMATIQUE	
308		THÉORIQUE ET UNE HYPOTHESE DE RECHERCHE	120
309		PARTIE MÉTHODOLOGIQUE : PRENDRE EN COMPTE LE VÉCU DES	
310		PROFESSIONNELS IBO	122
311	I.	MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE	123
312	I.1.	Outil d'enquête	123
313	I.1.1	Choix de l'entretien semi-directif	124

314	I.1.2	Élaboration de la grille d'entretien	125
315	I.2.	Méthode de recueil de données	126
316	I.2.1	Technique de communication	126
317	I.2.2	Contexte	126
318	I.3.	Population cible	127
319	I.3.1	Principes généraux	127
320	I.3.2	Choix de la population	127
321	I.3.3	Caractéristiques des 6 personnes interviewées	127
322	II.	ANALYSE QUALITATIVE DES DONNEES	128
323	II.1.	Détermination des catégories ou pré analyse	129
324	II.1.1	Lecture flottante des entretiens	130
325	II.1.2	Détermination des thématiques spécifiques par mots clés pour chaque interviewé	130
326	II.1.3	Proposition de catégorisation et sous catégorisation	135
327	II.2.	Analyse qualitative du discours de CHRISTIANE	136
328	II.3.	Analyse qualitative du discours D'ETIENNE	141
329	II.4.	Analyse qualitative du discours de FANNY	147
330	II.5.	Analyse qualitative du discours de DOMINIQUE	152
331	II.6.	Analyse qualitative du discours de CORINNE	157
332	II.7.	Analyse qualitative du discours de VIVIANE	162
333	III.	ANALYSE COMPARATIVE DES DONNEES ET INTERPRETATION	167
334	III.1.	Analyse comparative dans la catégorie « RAPPORT A SOI »	167
335	III.1.1	Identification des éléments communs à partir du tableau synthèse des données	167
336	III.1.2	Tableau comparatif par éléments communs	168
337	III.1.3	Interprétation	169
338	III.2.	Analyse comparative dans la catégorie « RAPPORT AU MONDE»	170
339	III.2.1	Tableau comparatif par éléments communs	170
340	III.2.2	Interprétation	170
341	III.3.	Analyse comparative dans la catégorie « RAPPORT AUX AUTRES »	171
342	III.3.1	Tableau comparatif par éléments de comparaison	171
343	III.3.2	Interprétation	171
344	III.4.	Analyse comparative dans la catégorie « RAPPORT AUX APPRENTISSAGES »	172
345	III.4.1	Tableau comparatif par éléments communs	172
346	III.4.2	Interprétation	173
347			
348		CONCLUSION DE LA PARTIE MÉTHODOLOGIQUE : RETOUR RÉFLEXIF SUR LES	
349		RESULTATS DE L'ENQUÊTE	173
350		SYNTHÈSE ET PRÉCONISATIONS : VERS UNE INGÉNIERIE DE	
351		PROFESSIONNALISATION	176
352	I.	LES APPORTS DE LA RECHERCHE	176
353	I.1.	Les apports de la recherche au regard du modèle d'A. Geay	176
354	I.2.	Les apports de la recherche au regard du modèle de G. Pineau	178
355	I.3.	Les apports de la recherche au regard du modèle de N. Denoyel	179
356	I.4.	Les apports de la recherche au regard du modèle andragogique de Malcolm Knowles	180
357	I.5.	Les apports de la recherche au regard du modèle de J. Houssaye	180
358	I.6.	Les apports de la recherche au regard du modèle de D. Kolb	182
359	I.7.	Les apports de la recherche au regard du modèle de l'auto-formation de P. Carré	183
360	II.	VERS UNE INGÉNIERIE DE PROFESSIONNALISATION	184
361	II.1.	Synthèse des phénomènes retrouvés	185
362	II.1.1	Les différents éléments qui agissent sur la zone d'apprentissage	185
363	II.1.2	Détail de la zone d'apprentissage	186
364	II.2.	Vers une ingénierie didactique coordonnée	186
365	II.2.1	Analyse du contexte d'apprentissage	187
366	II.2.2	Formalisation des orientations pédagogiques	187
367	II.3.	Vers une ingénierie pédagogique autonomisante	191
368	II.3.1	Accompagnement au projet d'apprentissage	191

369	II.3.2 Évaluation formative des résultats	194
370	II.4. Modélisation de l'ingénierie de professionnalisation	195
371		
372	CONCLUSION DE LA PARTIE PRECONISATIONS : LA PORTE OUVERTE AUX	
373	DISCUSSIONS	197
374	CONCLUSION GÉNÉRALE	199
375	INDEX DES FIGURES	201
376	INDEX DES SIGLES	202
377	INDEX DES SIGLES	202
378	BIBLIOGRAPHIE	203
379	TABLE DES MATIERES	208
380		

Université François Rabelais - Tours



UFR Arts et Sciences Humaines

Département des Sciences de l'Education et de la Formation

Le développement des compétences par le dialogue réflexif....
Contribution à la formation par alternance
des infirmiers (ières) de bloc opératoire

ANNEXES

Mémoire présenté par : Brigitte Blot

Sous la Direction de : Catherine Guillaumin

En vue de l'obtention du Master Professionnel 2^{ème} année Arts Lettres et Langues
Spécialité Sciences de l'Education et de la formation
Mention professionnelle Stratégie et Ingénierie de la Formation d'Adultes

Année universitaire 2008 – 2009



SOMMAIRE des ANNEXES

381	A	RETRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN DE CHRISTIANE	215
382	B	RETRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN D'ETIENNE	228
383	C	RETRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN DE FANNY	248
384	D	RETRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN DE DOMINIQUE	265
385	E	RETRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN DE CORINNE	280
386	F	RETRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN DE VIVIANE	295
387	G	PROPOSITION DE PORTFOLIO RÉFLEXIF	307

RETRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN DE
CHRISTIANE

CHRISTIANE

388 *Donc Christiane une première question très très générale, j'aimerais savoir,*
389 *finalement qu'est-ce que vous avez à me dire sur la formation en alternance ?*
390 *Formation en alternance que vous vivez maintenant depuis un an, puisque vous avez*
391 *commencé vos études en pardon avril 2008, donc bientôt un an. Qu'est-ce que vos*
392 *pourriez m'en dire de cette situation de formation en alternance que vous vivez ?*

393

394 **Et bien alternance de cours et de stages donc heu, ben il faut je pense à chaque**
395 **fois se réadapter au niveau des lieux de stages, enfin il faut à chaque fois une**
396 **nouvelle adaptation au niveau des lieux de stages, heu et puis ben à chaque fois**
397 **on a aussi un changement de rythme au niveau horaires je dirais, au niveau des**
398 **cours et puis des stages, donc comme on commence de bonne heure le matin,**
399 **voilà je dirai qu'il y a un changement d'horaires. Réadaptation donc au niveau**
400 **des lieux de stages et puis heu...**

401 *Comment vous le vivez justement, comment vous vivez cette situation d'alternance ?*

402 **Bon sereinement, je n'ai pas de difficulté particulière heu, non je ne vois pas**
403 **trop, y a pas trop, enfin non...**

404 *C'est quoi pour vous l'alternance ? Ça se résume à des périodes de stages des*
405 *périodes de cours ou est-ce que vous voyez ça d'une manière plus large ?*

406 **Ben non pour moi c'est alterner cours et stages. Moi pour moi c'est ça.**

407 *Et quels sont d'après vous les points positifs alors de cette alternance cours et*
408 *stages ?*

409 **Ah ben parce qu'il ya une partie théorique donc quand on est en cours et une**
410 **partie pratique quand on est en stage, donc c'est ce qui est important, on peut**
411 **mettre en pratique en fait ce qu'on apprend en théorie, et même approfondir je**
412 **dirai la théorie qu'on nous explique en cours heu, en stage.**

413 *Hum, hum. Donc c'est dans les deux sens ?*

414 **Oui.**

415 *C'est la théorie pour aller en stage, pour appliquer...*

416 **Oui. Et puis après notre vécu au retour en cours je dirai qu'on peut aussi**
417 **partager, un échange aussi avec les collègues par rapport à ce qu'ils ont vécu en**
418 **stage aussi, c'est un retour à l'école un échange, oui un échange avec les**
419 **collègues.**

420 *C'est important pour vous ça ?*

421 **Ah oui c'est très important moi je trouve.**

422 *Pourquoi ?*

423 **Ben parce on peut se remettre en question, on peut comparer nos pratiques heu,**
424 **avoir une évaluation de nos pratiques professionnelles les uns par rapport aux**
425 **autres, oui moi je trouve que c'est intéressant pour nous ça peut nous faire**
426 **avancer, enfin...**

427 *Et quelles sont les difficultés, donc là on a parlé des points positifs ?*

428 **(Hum, hum)**

429 *Quelles seraient pour vous les difficultés de cette alternance ?*

430 **Les difficultés heu. Pas de réelles difficultés. Non je n'ai pas de réelles difficultés**
431 **par rapport à cette alternance, moi je trouve que c'est que des points positifs**
432 **pour moi.**

433 *Hum, hum.*

434 **Donc non je n'ai pas de réelles difficultés moi je ne vois pas trop.**

435 *Comment vous faites pour articuler justement les savoirs théoriques qu'on*
436 *approfondi en cours et les savoirs pratiques que vous approfondissez peut être plus*
437 *sur le terrain ? Comment vous arrivez à articuler les deux, les savoirs théoriques et*
438 *les savoirs faire ? Savoir pratique.*

439 **Heu savoir pratique et savoir faire comment j'articule heu, ben je dirai qu'en fait**
440 **je peux faire des liens par rapport aux cours de spécialités donc quand on va**
441 **dans la même spécialité qu'on a pu travailler déjà en cours ben c'est forcément**
442 **plus facile, de faire une articulation, de faire un lien. Maintenant ce qui est plus**
443 **théorique par exemple comme ce qu'on a vu au niveau de l'instrumentation ben**
444 **ça c'est général, donc ça on peut, on peut le mettre en pratique dans tous les**
445 **lieux de stage ça ce genre de... ce qui est général oui, ce qui est général dans**
446 **notre pratique on peut le répercuter dans tous nos lieux de stage.**

447 *Et vous savez comment vous faites pour justement répercuter pour reprendre votre*
448 *terme, heu ce que vous avez appris en cours de le répercuter en stage, est-ce que vous*
449 *savez comment vous vous y prenez ?*

450 **Alors là heu, comment j'y arrive ?**

451 *La démarche intellectuelle, est-ce que vous avez analysé ça ou pas du tout ?*

452 **Non j'ai l'impression que c'est plus intuitif en fait. Que... ben quand même on**
453 **travaille forcément nos cours chez nous donc il y a forcément une démarche**

454 **intellectuelle qui se met en place heu, puisqu'on enfin, oui on y travaille donc il**
455 **y a quand même un cheminement intellectuel qui se produit, heu maintenant la**
456 **mise en place heu que je peux avoir en stage, heu, non je ne vois pas trop.**

457 *Non. Et comment vous vous situez vous en tant que personne ? Entre le formateur de*
458 *terrain, le tuteur, heu l'institution ici, le formateur de l'institution, heu quelle est votre*
459 *place, comment vous sentez votre place ?*

460 **Alors je dirai qu'à l'école je trouve que l'échange est plus facile que sur un lieu**
461 **de stage parce ben ça fait quand même dix mois qu'on est à l'école donc il y a**
462 **quand même une certaine relation qui s'est installée, heu je dirai même une**
463 **relation de confiance donc finalement on arrive quand même à avoir un échange**
464 **verbal plutôt libre, je dirai. En stage c'est plus difficile parce que c'est un laps de**
465 **temps qui est plus court, on est là pour apprendre enfin je trouve qu'on est plus**
466 **dans la relation vraiment formateur directif sur un lieu de stage qu'on a, qu'on**
467 **ressent moins à l'école en tout cas. Voilà au niveau du positionnement, je pense**
468 **que...**

469 *Et comment vous ressentez justement ces différentes postures, parce vous dites que à*
470 *l'école c'est plus des échanges relation de confiance, en stage c'est plus le tuteur qui*
471 *vous dit voilà il faut faire comme ci ou comme ça, comment vous vous sentez vous*
472 *dans ces deux milieux ?*

473 **Ben, pour moi c'est plus difficile en lieu de stage car il ya des choses que j'ai**
474 **vécues donc, sur certains lieux terrain de stage on à l'impression qu'on est**
475 **novice, donc on, enfin pour moi, il faut que je me taise je dirai (sourire), donc**
476 **c'est un petit plus difficile mais heu, après j'en ai aussi pris mon parti si je veux**
477 **que l'autre m'apporte des choses, je crois qu'il faut aussi avoir sa place, enfin**
478 **laisser, oui avoir son positionnement quoi donc en tant qu'élève et puis heu, la**
479 **personne en stage en tant qu'encadrant quoi, enfin.**

480 *Qu'est-ce qui vous aide à apprendre ? Comment vous apprenez ?*

481 **Alors en stage j'ai un petit carnet heu, où je mets mes propres notes heu, et puis**
482 **enfin pour moi c'est j'apprends en faisant. Heu regarder une fois deux fois ça va**
483 **bien, après j'aime bien heu faire quoi, heu en cours c'est plus en terme de ... ben**
484 **il faut que j'assiste au cours déjà car j'ai une mémoire plutôt auditive voilà**
485 **quand je n'assiste pas j'ai des difficultés après pour apprendre. Heu et puis après**
486 **c'est en terme de fiches, en termes d'échanges aussi on travaille souvent en**
487 **binôme, heu voilà.**

488 *Vous travaillez en binôme, est-ce que vous pouvez m'expliquer ?*

489 **C'est-à-dire qu'on travaille ben donc par deux, comme ça on reprend nos cours**
490 **théoriques, on fait des fiches et quand il y a des soucis, par exemple moi je suis**
491 **plus spécialisée en vasculaire j'ai fait de l'orthopédie donc j'ai plus de**
492 **connaissances que je peux apporter à l'autre personne, et l'autre personne**
493 **m'apporte plus dans sa spécialité qu'elle a pu, enfin dans les compétences qu'elle**
494 **a quoi, dans ses compétences à elle.**

495 *C'est toujours le même binôme où vous changez ?*

496 **Ah non, toujours le même binôme donc... Ah pour ce qui est du travail par**
497 **exemple fiche au quotidien, on se voit deux à trois fois par semaine pour faire nos**
498 **fiches ensemble de la semaine, heu c'est toujours le même binôme. Après les, je**
499 **dirai le mois qui intervient enfin qui précède les évaluations on peut réviser à**
500 **quatre.**

501 *D'accord. Et justement qu'est-ce que vous pensez des moments des temps de*
502 *formation collective quand on est en groupe d'analyse de pratique par exemple ?*

503 **Moi j'aime bien l'échange donc j'aime bien la communication, je trouve que c'est**
504 **ce qui apporte, le vécu, les situations des autres, enfin moi c'est mon truc donc**
505 **c'est vrai que, travailler toute seule je crois que je ne pourrais pas quoi. Donc**
506 **même si il faut un temps de concentration pour apprendre forcément les parties**
507 **théoriques hein, mais moi j'aime bien tout ce qui est dans l'échange, je crois que**
508 **l'autre peut apporter, il peut nous apporter quoi donc...**

509 *Hum, hum. Donc les travaux de groupe là que vous avez fait...*

510 **Ah là j'aime bien moi, je vous ça très intéressant, oui tout ce qui était fiche**
511 **technique c'était intéressant heu, ben tous les travaux de groupe hein. On avait**
512 **fait les AES ; moi j'ai bien accroché en tous les cas.**

513 *Ça vous permet d'apprendre ?*

514 **Oui. Hum hum. Ben je trouve que l'échange est vraiment un moyen heu, enfin je**
515 **ne sais pas pour mémoriser les choses, mais bon après c'est personnel aussi donc.**
516 **Voilà, moi je...**

517 *D'accord. Et qu'est-ce qui limiterait par contre vos apprentissages ? Est-ce que vous*
518 *savez ce qui pourrait limiter vos apprentissages ? Qui pourrait les rendre plus*
519 *difficiles ?*

520 **(Temps silence) Limiter mes apprentissages. Ben je ne peux pas apprendre dans**
521 **le bruit par exemple mais bon ça c'est, ben si on ne me montrait pas déjà, en**

522 **stage par exemple, il faut que je vois quand même pour voilà, les explications**
523 **forcément qui vont avec, si je n'avais pas d'explication et qu'on me lançait**
524 **comme ça sur une intervention bon là c'est je prends dans la partie IBODE hein,**
525 **heu je ne pourrais pas faire, enfin je veux dire il faut un minimum d'explications**
526 **heu, je dirai aussi d'un peu d'accompagnement heu, pour pouvoir apprendre**
527 **quoi, un petit peu épaulée quoi enfin je veux dire...**

528 *Vous avez utilisé le terme d'accompagnement, qu'est-ce que ça représente pour vous*
529 *l'accompagnement ?*

530 **Ben c'est une personne qui m'explique, qui m'expliquera les choses, ben oui qui**
531 **m'explique les choses de façon à ce que moi je puisse ensuite reproduire les**
532 **mêmes gestes qu'elle, heu, sans être trop directif non plus, enfin ça serait, voilà**
533 **quand je suis, quand je suis en difficulté elle est là pour me soutenir quoi. Ce**
534 **serait ça.**

535 *D'accord. Qu'est-ce que vous pensez des temps de réflexion plus personnels comme*
536 *par exemple on va parler de l'auto-évaluation en mise en situation professionnelle ou*
537 *bien heu, à travers le TIP aussi qui vous renvoie à une réflexion plus personnelle,*
538 *qu'est-ce que vous en pensez de ça ?*

539 **Alors les auto-évaluations, j'ai un petit peu de difficulté à m'auto-évaluer en fait.**
540 **Heu, le ressenti, j'ai souvent du mal à montrer mes points forts et mes points**
541 **faibles quoi j'ai, oui l'auto-évaluation j'ai un petit peu de difficulté. Par rapport**
542 **au TIP, la réflexion personnelle je trouve ça très intéressant heu, ben disons du**
543 **moment où on prend un sujet qui nous passionne je crois que ben voilà le**
544 **cheminement va se faire tout seul, oui, non je crois que écrire ne me pose pas**
545 **forcément trop de difficulté donc, maintenant à voir ce que ça va donner hein**
546 **c'est sûr mais c'est quelque que je trouve valorisant même, de produire un écrit,**
547 **oui je... trouve ça intéressant d'avoir ce cheminement personnel qu'on n'a pas**
548 **l'habitude de faire dans nos pratiques quotidiennes, je dirai enfin notre pratique**
549 **habituelle quoi.**

550 *Hum.*

551 **Là on peut prendre un temps dans notre formation pour réfléchir à un thème qui**
552 **nous tient à cœur et l'approfondir, oui enfin voilà.**

553 *Ça vous paraît plutôt bénéfique dans votre formation*

554 **Ah oui, hum. Ah oui oui. A tout point de vue je dirais, aussi bien dans notre**
555 **cheminement intellectuel, curiosité intellectuelle, et puis ben aussi se remettre à**

556 **écrire c'est aussi quelque chose d'important je crois savoir écrire, voilà produire**
557 **un écrit c'est quand même valorisant enfin je veux dire si ça se passe bien voilà.**
558 *Si vous le voulez bien j'aimerais qu'on revienne sur ce que vous avez dit à propos de*
559 *l'auto-évaluation.*
560 **(Hum, hum).**
561 *Vous avez dit heu, vous avez un petit de mal avec ça et que vous avez du mal à*
562 *montrer vos points forts et vos points faibles. Est-ce que vous pourriez m'en dire un*
563 *petit plus ?*
564 **Hum, hum. Ben heu, comment je pourrais dire ça, ben c'est vrai que la critique**
565 **de soi-même je trouve que c'est un exercice difficile. Alors si on se dit oui ben là**
566 **par exemple c'est vrai que ça a été plutôt satisfaisant je dirai oui, mais de là à**
567 **dire moi-même, j'ai un peu de mal quoi, où dire ben là ce n'était pas formidable,**
568 **je vois plus mes points négatifs je dirai que mes points positifs en fait. Les points**
569 **négatifs ont les voient tout de suite alors que les points positifs j'ai du mal à me**
570 **mettre en valeur quoi. C'est un peu difficile pour moi quoi.**
571 *Est-ce que vous pensez que c'est important finalement de le savoir ?*
572 **Oui c'est important, oui.**
573 *Quelles sont ces ressources et quels sont ces points ...*
574 **Ben c'est ce qui aide aussi à avancer je pense, ben c'est les ressources, c'est les**
575 **points d'appuis sur lesquels justement on peut s'appuyer pour aller plus loin**
576 **quoi, donc oui c'est important se savoir ce qui est bien et ce qui est moins bien**
577 **donc. Et c'est ce qui me pose le plus de difficulté quoi.**
578 *Est-ce que vous avez le sentiment que votre posture d'apprenant a évoluée depuis un*
579 *an ?*
580 **Ah oui, complètement (Rires). Là j'en reviens moi même pas. Alors c'est ce**
581 **qu'on dit tient en entrant à l'école vous allez changer, bon moi j'y croyais pas**
582 **trop et heu finalement moi qui avais des difficultés à prendre position par**
583 **exemple par rapport au chirurgien, je me souviens complètement en début**
584 **d'année oui je lui dirais pas ça et tout, alors que là maintenant plus du tout**
585 **quoi. Donc, ah oui je trouve que ça ma fortifiée de voir différents milieux de**
586 **stages, différents chirurgiens, pouvoir s'habiller comme ça sans le connaître, ah**
587 **oui oui non, c'est, ça change, enfin moi je trouve que ça m'a changée, je prends**
588 **plus de positionnement, j'ose plus je dirais verbaliser auprès de l'équipe, même**
589 **auprès des chirurgiens ça me pose beaucoup moins de problème qu'auparavant**

590 **quoi enfin. Je m'affirme plus, même au niveau prise de parole heu, même par**
591 **rapport à l'école d'infirmières où j'étais quelqu'un de très très discret qu'on**
592 **n'entendait pas qui bougeait pas, là maintenant c'est plus du tout le cas quoi**
593 **quand je prends position, j'arrive à prendre la parole sans difficulté, à**
594 **m'exprimer correctement enfin oui j'ai pas de... oui.**

595 *Et qu'est-ce qui d'après vous vous a permis d'évoluer dans ce sans là ?*

596 **(Toux). Ben justement je pense que c'est aussi le fait d'être en alternance par**
597 **rapport aux cours et aux stages, donc en stage on est obligé de prendre de**
598 **s'adapter à chaque lieu de stage, à chaque personne, à chaque équipe, il faut tout**
599 **de suite se mettre dans le bain parce que c'est une durée de stage qui est courte**
600 **trois semaines quatre semaines, donc il faut forcément se mettre aussi un peu en**
601 **avant pour pouvoir apprendre, faire des choses donc heu, je pense que c'est ça**
602 **aussi qui permet de prendre plus facilement position, enfin pour moi en tout ces,**
603 **c'est ce qui permet de prendre plus facilement position.**

604 *Hum, hum. Et qu'est-ce que vous avez pensé des cours en sciences psychosociales de*
605 *... ?*

606 **De Monsieur Blairon, formidable (sourire). Mais moi j'ai beaucoup accroché,**
607 **c'est quelqu'un enfin, oui moi j'ai adoré, même si malheureusement je n'ai pas**
608 **pu assister au premier cours, j'étais là au deuxième, et au troisième sur le**
609 **pouvoir là, heu, ben là aussi je trouve que c'est quelque chose, enfin c'est**
610 **quelqu'un qui, comme je dirais, qui, enfin qui laisse passer les messages**
611 **facilement heu, comment je pourrais dire heu, enfin un pince sans rire déjà heu**
612 **voilà enfin...avec plein de sous-entendus je dirais, plein de finesse, plein de... ,**
613 **avec beaucoup par contre, beaucoup d'accord intellectuel parce que je dirais je**
614 **pense que c'est quelqu'un qui a une connaissance sur beaucoup de domaines, qui**
615 **est passionnant pour moi quelqu'un de passionnant, non super intéressant enfin**
616 **non j'ai bien accroché, je sais pas quoi dire.**

617 *En quoi ça vous fait grandir en fait ce qu'il vous dit ? Si ça vous fait grandir.*

618 **Ben non pas grandir, je dirais plus justement me positionner sur le fait là, sur les**
619 **cours sur le pouvoir, on a un autre positionnement, un autre regard sur les**
620 **relations humaines, heu, oui c'est ça un autre regard sur les relations humaines, lui**
621 **il a plein de vécu, il a plein d'anecdotes à nous raconter, son positionnement que lui**
622 **il avait au travers de ses expériences, heu je crois que c'est ça qui aide à mûrir, oui**
623 **peut être grandir et puis peut être aussi nous amener des solutions face aux**

624 **problèmes éventuels que l'on pourrait rencontrer aussi quoi. Moi je dirais que**
625 **oui... c'est ça.**

626 *Est-ce qu'il y a d'autres situations de formation là qui vous procurent le même*
627 *sentiment, le même...*

628 **Le même sentiment. Moi j'ai bien aimé aussi le cours de Monsieur, l'IADE,**
629 **Monsieur Etienne Lefevre voilà sur tout ce qui était réglementation, c'était au**
630 **travers d'expériences vécues voilà, ce n'était pas un cours théorique, c'était aussi à**
631 **base d'échanges donc c'est un cours qui m'a bien, bien plu. C'est vrai que tout ce**
632 **qui est à base d'échanges comme cela ; relations humaines, je dirais ben pour moi**
633 **c'est enrichissant donc. Toutes ces périodes là qui sont un peu comme ça me**
634 **satisfont.**

635 *D'après vous quelle capacité générale la formation vous a-t-elle permis de*
636 *développer ?*

637 **Capacité générale. Ben je dirais rien que sur mon positionnement déjà. Ce qu'on**
638 **disait tout à l'heure, positionnement en tant que personne je dirais même dans la**
639 **vie quotidienne, et ben heu en tant qu'infirmière de bloc opératoire face à des**
640 **équipes, à une multitude d'équipes qu'on peu rencontrer et chirurgiens quoi je**
641 **dirais rien que pour ça, capacité. Je dirais aussi développement intellectuel**
642 **curiosité par rapport à tout ce qui est TIP aussi effectivement puisque là il faut**
643 **qu'on se questionne perpétuellement, qu'on se remettre en question aussi enfin**
644 **bon puisqu'il y a un échange avec notre tuteur, donc il peut nous réorienter sur**
645 **différentes pistes et là, il faut aussi toujours se remettre en question heu, avoir une**
646 **curiosité intellectuelle perpétuelle quoi. Maintenant après il y a plus au niveau des**
647 **apprentissages je dirais théoriques parce qu'il a fallu aussi se remettre à**
648 **apprendre hein, donc, ça nous a permis aussi de remettre en route je dirais un peu**
649 **notre mémoire voilà. Après au niveau adaptation, par rapport aussi à tout ce qui**
650 **est lieu de stage parce qu'il faut à chaque fois avoir des capacités d'adaptation à**
651 **chaque fois quoi. Adaptation, intégration dans les différentes équipes. Je crois que**
652 **c'est les principales capacités que j'ai pu, heu oui, redévelopper ou développer si**
653 **je n'avais pas ...**

654 *Vous parliez de curiosité intellectuelle perpétuelle.*

655 **Hum.**

656 *Est-ce qu'on pourrait revenir sur le mot perpétuel ? Qu'est-ce que vous entendez par*
657 *là ?*

658 **Ben parce que c'est toujours enfin je veux dire on n'a pas une minute ou il ne faut**
659 **pas, on n'a pas de relâchement je veux dire, soit on est en cours et dans ce cas là il**
660 **faut aussi se remettre à chercher, comprendre au niveau de nos cours théoriques,**
661 **au niveau du TIP il faut toujours se poser des questions, avoir enfin, oui avoir une**
662 **curiosité pour pouvoir avancer dans notre TIP et puis aussi bien en stage si on veut**
663 **avancer il faut être curieux, donc je pense que là tout au long de nos dix huit mois**
664 **je crois que c'est un maître mot quoi.**

665 *Est-ce que ça s'arrête après les dix huit mois ?*

666 **Ah ben non, après il faut continuer mais peut être qu'on l'a plus mise en route,**
667 **pendant qu'on, on l'a activée pendant nos dix huit mois quoi, après j'espère la**
668 **garder cette curiosité intellectuelle, continuer les formations et puis pouvoir**
669 **continuer à avancer dans notre profession quoi.**

670 *Ça représente quoi pour vous la professionnalisation ? Le parcours de*
671 *professionnalisation, est-ce que vous avez une petite idée ?*

672 **Parcours de professionnalisation.**

673 *La professionnalisation.*

674 **Ben je dirais, ben peut être avancer heu, avancer et évaluer vers nos pratiques**
675 **professionnelles en apportant, l'ayant comme outil, ben les différentes pratiques**
676 **professionnelles qui peuvent nous être accordées pour pouvoir avancer dans notre**
677 **profession. Je dirais oui.**

678 *C'est quoi d'après vous un professionnel compétent ?*

679 **Ouh, vaste sujet (sourire). Un professionnel compétent, heu. Et ben tu sais c'est un**
680 **professionnel qui bon déjà à la base est impliqué justement dans son travail pour**
681 **avoir, pour acquérir les bonnes compétences, les bonnes compétences et puis**
682 **justement être toujours en recherche d'amélioration, je dirai de ses compétences.**
683 **Comme il est dans un milieu où effectivement la médecine avance, les techniques**
684 **avancent ben c'est se mettre à la page, au goût du jour, heu, ben, pour être**
685 **performant quoi.**

686 *Selon vous qu'est-ce qui aurait pu être approfondi dans la formation ? Qui vous aurait*
687 *encore plus aidé à progresser et à apprendre ?*

688 **Ben Je pense qu'on aurait pu mettre plus, par exemple un cours qui m'avait bien**
689 **plu c'était sur les fils.**

690 *(hum, hum).*

691 **Enfin au niveau pratique et je trouve que ça été, on a eu trois heures ou un après**
692 **midi (une journée), ou enfin bon bref**
693 *(Une journée)*
694 **et j'ai trouvé que ce n'était pas suffisant quoi, parce, tellement passionnant,**
695 **comme, enfin oui comme apprentissage c'était quelque chose que je ne connaissais**
696 **pas donc c'est vrai qu'une journée même c'était un peu, un peu limité pour moi.**
697 **J'aurais aimé qu'on revienne dessus ça c'est sûr. Après, heu, peut être aussi peut**
698 **être pas assez d'échanges parce que c'est à chaque retour de stage mais au niveau**
699 **du vécu de la formation heu, peut être pas suffisamment d'échanges entre nous je**
700 **dirais. Parce que c'est, oui c'est court, je trouve que des fois on pourrait être allé**
701 **plus, peut être parce que je suis bavarde et que j'aimerais aller plus loin mais, dans**
702 **ce qu'on ressent, les difficultés qu'on a eu, là comme ce matin c'était intéressant,**
703 **voilà. J'aime bien ce genre d'échanges, mais sinon en soit c'est vrai qu'on voit**
704 **toutes les spécialités donc bon, non je ne vois pas trop.**
705 *D'accord, hum, hum. Partir plus de l'expérience, du vécu ?*
706 **Oui, voilà c'est ça.**
707 *Dans les stages pour voilà se poser des questions, réfléchir sur pourquoi ça c'est passé*
708 *comme ça, est-ce que ça aurait pu se passer autrement et toi comment tu l'as vécu ?*
709 **Oui. Sur nos pratiques quoi. Effectivement analyser nos pratiques professionnelles**
710 **le vécu, le ressenti heu ce genre de ...**
711 *Vous pensez que ça ça vous amène à avancer, à progresser ?*
712 **Oui, oui. Ben bon la difficulté des autres, je crois que ça peut aussi nous apporter**
713 **pour nous dans notre pratique ? Heu oui.**
714 *On arrive à la fin de l'entretien Christèle, est-ce que vous auriez des choses à rajouter*
715 *que vous n'auriez pas eu l'occasion de dire à travers les questions que j'ai posées au*
716 *sujet de la formation en alternance ? Au sujet de ben comment on apprend en formation*
717 *en alternance ?*
718 **Heu non, pas spécialement. Non je ne pense pas.**
719 *Comment vous arrivez à concilier votre temps de formation et votre temps plus*
720 *personnel ?*
721 **Heu ben je crois qu'il faut aussi savoir se dégager du temps pour pouvoir travailler**
722 **parce que sinon, enfin moi je sais que je ne peux pas travailler, je travaille le soir**
723 **par exemple après le dîner parce que sinon, on n'y arrive pas, jusqu'à présent**
724 **pour moi c'est vrai que ça avait été difficile, la mise en route a été difficile**

725 effectivement au départ, le premier mois ça été compliqué, j'avais du mal à me
726 reposer, enfin à me poser chez moi pour pouvoir me consacrer du temps pour
727 travailler c'est pour ça qu'on a mis en place notre binôme pour justement, on se
728 dit voilà on a des plages, voilà on a trois heures ce soir pour travailler bon ben on
729 ne fait que ça, on se dit c'est programmé, voilà on se dégage du temps comme ça,
730 on se le programme on est à deux comme ça on se contraint je dirais à travailler.
731 Parce que sinon c'était quelque chose le premier mois heu, on n'arrivait pas à
732 gérer du tout, à se dégager du temps quoi. Donc étant donné qu'on avait des vies
733 de famille chacune l'une et l'autre, ce n'était pas possible enfin. Le premier mois
734 on n'y est pas arrivé en tout cas. Toute seule chacune de notre côté heu, non, ce
735 n'était pas possible. Donc du coup là, on a mis notre binôme, en place notre
736 système de binôme donc comme ça, et l'une et l'autre on se contraint à travailler
737 ensemble et... voilà. On n'est pas toute seule, ça nous permet l'échange, enfin nous
738 on a trouvé que du positif dans cette organisation là quoi.

739 Est-ce que ça vous semble important le soutien du groupe ? Enfin le groupe, le groupe ?
740 Ah oui. Un groupe, moi je ne pensais pas qu'on pourrait être autant soudé que
741 cela. Heu personne n'est mis à l'écart, heu, et puis ben c'est encore ce partage
742 quand on a des questions, on n'a pas peur, on va voir l'autre, si on trouve des
743 documents qui peuvent intéresser par exemple tout simplement pour le TIP hein, si
744 on trouve on tombe sur un article tient ça nous fait penser à un collègue ben hop
745 on photocopie on donne, ah non enfin franchement moi je trouve, enfin là un
746 soutien, dès qu'il y en a un qui on voit a pas trop le moral, hop on va le voir, on se
747 soutient. Oh non un très bon échange dans le groupe, non pas de soucis vraiment
748 dans le groupe.

749 *Ça a été facile ça cette cohésion de groupe ? Comment elle s'est faite cette cohésion de*
750 *groupe ? Est-ce que vous savez ?*

751 Non je dirais, d'instinct.

752 Oui.

753 Il y a forcément plus d'affinité entre certaines personnes mais heu, mais non
754 d'instinct je crois qu'on a été, voilà on venait d'horizons divers, on ne se
755 connaissait pas, on s'est dit que si on voulait aussi que l'année, que les dix huit
756 mois se passent bien il fallait qu'il y ait une bonne cohésion, une bonne cohésion de
757 groupe donc. S'il avait eu commencement, enfin si on avait commencé par des
758 distensions, je crois qu'on était mal partis hein. Non non ça pas été du tout ça, voilà

759 **on a des difficultés sur un sujet on va aller voir la personne ressource, non non.**

760 **Comment ça c'est mis en place heu ?**

761 *Naturellement.*

762 **Naturellement, oui.**

763 *Bien.*

764 **Voilà.**

765 *Bien écoutez merci beaucoup Christiane pour cet interview, on va arrêter là donc.* ■

RETRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN
D'ETIENNE

ETIENNE

1 *Donc première question Etienne j'aimerais savoir ce que vous pensez de la formation*
2 *en alternance ? Que pourriezvous me dire sur la formation en alternance ?*

3 **(Temps mort, sourire)**

4 *Comment vous la vivez puisque vous êtes en train de la vivre en ce moment ? Qu'est-*
5 *ce que ça vous inspire ?*

6 **Moi personnellement, moi je trouve ça bien hein, cette partie cours stage ça**
7 **permet effectivement de ..., mais en fait c'est deux moments, le moment à l'école**
8 **apprentissage théorique avec des liens un petit peu sur ce que je vois en stage**
9 **après et moi ce que j'aime bien ici, c'est que en fait qu'il y a des périodes qui**
10 **sont, se renouvellent assez vite quoi c'est ça que je trouve bien, pas trop rester à**
11 **l'école, pas trop rester en stage enfin moi c'est ce que je trouve intéressant dans**
12 **la formation en alternance c'est cette partie justement l'alternance. Je sais pas**
13 **qu'est- ce que je peux vous dire de plus après ça dépend des stages, c'est vrai**
14 **qu'il y a des stages on est content de rentrer et pareil on est content de repartir**
15 **de l'école, quoi, je sais pas trop heu qu'est-ce que je peux vous dire de plus. Tout**
16 **dépendra de ce qu'on va développer pendant cette période là. Mais en général,**
17 **oui moi je trouve ça intéressant, effectivement de pouvoir faire les liens entre les**
18 **deux, c'est ce que j'en retirerai.**

19 *Quels sont d'après vous les points positifs justement de cette formation en*
20 *alternance ? Qu'est-ce qu'on peut en retirer comme points positifs ? Qu'est-ce que ça*
21 *apporte ?*

22 **Alors qu'est-ce que ça m'a apporté ? Qu'est-ce que ça m'apporte ? C'est ce que**
23 **je viens de vous dire en fait hein, j'ai déjà un petit peu répondu, je pense que oui**
24 **c'est cette partie, partie théorique qui permet de poser un petit peu ce qu'on a vu**
25 **en stage et puis aussi ce n'est pas que théorique, puisque effectivement on**
26 **travaille sur des cas concrets, on peut verbaliser, on peut expliquer avec ses**
27 **collègues un petit peu, partager ses vécus et confronter ses expériences. C'est ce**
28 **retour là qui est intéressant à l'école, c'est ce que je trouve intéressant à l'école,**
29 **et puis en stage, et ben on est en situation, on est en situation de faire où on doit**
30 **se confronter, où effectivement on a aussi des objectifs hein moi mon dernier**
31 **stage j'avais des objectifs, j'avais deux évaluations donc j'avais des choses à**
32 **faire. Le stage que je vais faire c'est plutôt un stage découverte, donc y a aussi...**

33 y a ...dans... disons que l'alternance ça permet de programmer sur les dix huit
34 mois un petit peu, c'est vrai qu'on choisi ces lieux de stages mais ça nous permet
35 d'axer, moi je sais que j'ai volontairement axé les neufs premiers mois j'étais
36 plus sur Bretonneau, plus sur Trousseau, et maintenant plus sur Bretonneau
37 c'est aussi en organisationnel. Il y a des raisons quoi. Mes localisations de stages
38 ne sont pas choisies au hasard, les cours ici non on n'a pas trop le choix. Puisque
39 moi je ne suis pas chez moi, je suis obligé de me déplacer ici pendant dix huit
40 mois c'est l'inconvénient mais inhérent à cette formation là quoi . Je ne sais pas
41 si c'est inhérent à toutes les formations. Ça c'est ma problématique oui devoir
42 habiter ici, oui, c'est un peu en décalage mais c'est une réalité quoi la formation
43 en alternance oblige à se déplacer.

44 *Est-ce que vous estimez avoir une part d'autonomie suffisante justement pour pouvoir*
45 *vous organiser puisque vous parliez de la notion d'organisationnel dans la situation*
46 *de formation en alternance ? Est-ce que vous pensez avoir une part d'autonomie*
47 *suffisante pour vous organiser?*

48 Ben ici on m'a donné les moyens, on m'a donné les moyens de le faire. Alors ce
49 n'est pas à cent pour cent mais j'ai eu notamment des moyens pour les stages
50 comme je viens de vous le dire. Oui, oui oui on a pu choisir où on allait, ce qu'on
51 voulait faire, choisir aussi ce qu'on ne voulait pas faire. Donc oui, moi je dirai oui
52 c'était... J'ai eu... j'ai eu ... disons que dans le cadre de cette formation j'ai eu
53 des choix que je pouvais prendre et même qu'on pouvait modifier parce il y en a
54 qui peuvent aller en Suisse et qui décident de changer, je pense que c'est assez,
55 comment dire ?

56 *flexible ?*

57 ... flexible, malléable, je ne sais pas comment on peut le dire totalement

58 *C'est important pour vous ce niveau d'autonomie ?*

59 La flexibilité, oui. Ah oui oui complètement parce que effectivement, je pense
60 que si on a choisi, où on a envie de développer autre chose, enfin là c'est pas que
61 ce n'est pas mon sujet, mais ceux qui veulent aller en Suisse, moi je trouve ça
62 bien qu'on leur donne la possibilité de le faire. C'est novateur quoi enfin je
63 trouve ça intéressant moi je n'ai pas connu ça sur d'autres formations. L'école
64 d'infirmières qui elle aussi est en alternance ne permettait pas, enfin là moi où
65 j'étais ne permettait pas d'être aussi flexible, c'était planifié, il y a trop de

66 **monde quoi. On ne peut pas non plus faire un tronc, je pense que le volume aussi**
67 **de personnes est un critère.**

68 *Et donc comment vous la vivez cette autonomie là qu'on vous laisse ? Ces choix ?*

69 **Oui, je pense en avoir profité. Et oui, je veux pas dire que c'est une certaine**
70 **normalité, c'est ce que j'attendais qu'on me propose, je suis assez satisfait de ça.**
71 **Maintenant effectivement le, si c'est au niveau du quotidien c'est vrai que c'est**
72 **pas amusant toujours d'être sur des longues périodes mais bon comme moi je**
73 **suis détaché, enfin je sais pas si c'est ça que vous voulez dire, je suis pas chez moi**
74 **pendant toute la semaine, que je sois à Tours où à Bretonneau, ça change pas**
75 **pour moi disons que moi je pars le lundi je rentre le vendredi, ça n'a pas**
76 **d'incidence au niveau de mon quotidien, l'incidence elle est juste au niveau**
77 **professionnel, la représentation que je vais avoir soit par rapport aux cours**
78 **théoriques soit par rapport à la pratique et la relation que je vais avoir en**
79 **fonction de la spécialité où je vais aller.**

80 *Hum, hum.*

81 **Je vois ça comme ça.**

82 *Comment vous vous situez vous en tant que personne dans ce cadre de l'alternance*
83 *entre le formateur, le tuteur, vous-même, comment vous vous situez ?*

84 **Moi je me sens relativement autonome. C'est-à-dire je pense que je sais que**
85 **l'opportunité est là, c'est-à-dire que si j'ai besoin de communiquer avec un**
86 **formateur ou avec un cadre ou un référent, je peux le faire, et je le fais à...**
87 **j'utilise le système c'est pour heu, disons que j'y vais en tant que, c'est moi qui**
88 **vais chercher la demande, l'idée du tutorat moi après c'est personnel me gêne**
89 **un petit peu, donc moi je préfère je me sens plus acteur quand c'est moi qui ait**
90 **l'initiative si j'ai besoin de quelque chose je viens vous le demander, maintenant**
91 **si vous me demandez je serai à l'écoute mais disons que à la base ça part de moi**
92 **je veux dire. Si vous avez une demande à me faire il me semble qu'elle sera plus**
93 **institutionnelle que de la part de ma formation. Là je ne sais pas si je suis très**
94 **clair. Ce que je dois dire c'est que je suis un utilisateur du système. Voilà je ne**
95 **sais pas si..., c'est-à-dire que j'ai choisi de venir là pour passer ce diplôme, vous**
96 **me proposez des moyens et je les utilise.**

97 *D'accord.*

98 **Alors peut être pas de manière optimale, mais c'est ce que je viens de faire quoi.**

99 *Est-ce que vous considérez l'organisme de formation comme heu, le terme*
100 *m'échappe....., prestataire de service ?*

101 **Oui je me doutais que c'était ça que vous vouliez dire. (Sourire)**

102 *(Rires)Çà m'a fait penser à ça quand vous disiez, j'utilise le système ...voilà.*

103 **Moi je pense qu'il y a de ça, je pense qu'il y a de ça parce qu'en fait vous nous**
104 **proposez, je veux dire si on veut être acteur de sa formation, il faut aussi savoir**
105 **ce que l'on vient y faire. Il faut avoir une stratégie à développer donc moi, moi**
106 **j'ai une stratégie, enfin disons que j'ai choisi ce que je voulais faire, j'ai choisi**
107 **heu, alors par rapport à la localisation j'ai pas choisi de venir à Tours j'aurais**
108 **préféré aller sur Limoges pour des raisons personnelles, mais maintenant que je**
109 **suis ici heu, vous avez des moyens à me proposer et je les utilise, et ils sont là**
110 **pour ça ils sont là moi, moi je raisonne comme ça.**

111 *Très bien. Heu si vous deviez qualifier l'alternance en trois mots, qu'est-ce que vous*
112 *utiliseriez comme mots ?*

113 **Trois mots. Ah c'est... moi j'ai du mal à résumer en trois mots quoi.**

114 *Oui, oui.*

115 **Çà me pose problème. En trois mots, pou... Je sais pas, je vais pas y arriver, moi**
116 **je dirais c'est un tremplin pour faire, pour évoluer dans mon métier là disons. Ici**
117 **voilà c'est le tremplin pour la spécialisation quatre mots, voilà je dirais ça, pour**
118 **moi cette formation en alternance là. Pour les autres je sais pas hein ça me**
119 **permet, c'est le tremplin.**

120 *D'accord. Est-ce que vous pourriez me narrer une ou deux situations de formation, où*
121 *plus si vous en avez plus qui ont été particulièrement bien réussies ?*

122 **Une situation de stage ?**

123 *Une situation de formation, une situation d'apprentissage qui aurait été*
124 *particulièrement bien réussie.*

125 **Alors qu'est-ce que je pourrais développer. (Toux) Les urgences, le premier**
126 **stage que j'ai fait, mais en fait ça c'était symbolique puisque c'était le premier**
127 **donc j'attendais tout. Heu Les... oui, je pense que alors je pense que les gens**
128 **c'était au bloc des urgences ici, donc ne je connaissais rien puisque moi je viens**
129 **d'un petit centre entre guillemets, je ne connaissais rien, j'ai des connaissances**
130 **de base sur mon bloc pluridisciplinaire, et en fait je voulais voir ce qui se passait**
131 **au CHU quoi chez les grands et heu effectivement, heu, j'ai éprouvé oui du**
132 **plaisir à être accueilli par cette équipe qui m'a donné les moyens de..., d'abord**

133 ils m'ont expliqué ce qu'ils faisaient parce c'était, on va le mettre, parce que ça
134 n'existe plus c'était assez compliqué ce bloc des urgences de par sa structure et
135 son organisation, et puis cette capacité à répondre et moi j'ai eu le sentiment
136 d'avoir eu un encadrement qui me permettait de, de, ben d'abord de
137 comprendre, de faire et heu puis de laisser faire aussi, c'est-à-dire qu'on m'a
138 donné la possibilité au bout d'un moment, une fois que j'ai été, comment dire
139 cerné entre guillemets, ou jaugé par rapport à mes capacités compétences
140 d'exercer donc j'ai pu effectivement instrumenter notamment des prothèses
141 enfin non c'était pas des prothèses intermédiaires c'était une THS, donc oui j'ai
142 trouvé ça, ça intéressant phase d'observation d'abord, heu, les gens nous jugent
143 assez vite alors moi comme je suis un peu plus vieux des fois ils auraient tendance
144 à me laissait faire un peu trop vite, donc j'essaye de faire attention par rapport à
145 ça, donc ça c'est inhérent à ma personne quoi et puis après de faire. Oui ça,
146 mais j'ai ressenti ça à chaque fois dans les stages, ce que j'aime moins dans tous
147 les stages que j'ai vus, c'est quand, alors ça c'est inhérent à la notation c'est-à-
148 dire qu'on m'a demandé de faire une observation sur les compétences des
149 étudiants qui sont passés, enfin des élèves qui sont passés et il y a toujours cette
150 phrase enjolivante, oui j'aimerais bien travailler avec lui, c'est un bon collègue,
151 c'est pas très constructif ça c'est le côté un peu négatif mais bon c'est peut être
152 inhérent aux personnes quoi de relever ce côté agréable gentil de la personne,
153 c'est pas très très constructif mais ça fait peut être partie aussi de ma personne
154 quoi.

155 *Est-ce que vous parlez là de l'évaluation de fin de stage ?*

156 Oui, fin de stage principalement ; en mi stage ça me semble un peu plus
157 cohérent. C'est-à-dire que souvent les, il me semble, enfin l'expérience que j'en
158 ai, l'évaluation de mi stage est plus cohérente, plus positive que l'évaluation de
159 fin de stage. Parce que en fait souvent les, comment ils s'appellent, souvent les
160 infirmiers et IBODE encadrant se basent sur les objectifs en cours ; et donc ça il
161 les note bien alors que en terminal ces objectifs là ben ils ont déjà été un peu
162 évalués et puis bon on finit dans la bonne humeur quoi. J'ai pas ressenti de vrais
163 retours, pour le moment ça ne m'est pas arrivé. Alors c'est vrai que c'est
164 toujours agréable d'avoir des, de jolis commentaires, heu c'est valorisant mais
165 c'est professionnellement parlant c'est ... ça n'apporte pas grand-chose quoi.

166 *Qu'est-ce que vous attendez de l'évaluation ?*

167 Ah ben moi ce que je souhaite, c'est avoir un retour sur mes, sur mes
168 compétences est-ce qu'elles sont acquises où en voie d'acquisition, où est-ce que
169 j'ai des choses à travailler surtout ce que je détesterai comme ça m'est arrivé
170 une ou deux fois, mais là j'étais infirmier, c'est qu'on me renvoie en fin de stage
171 que là tu es passé à côté de ça quoi, ça je trouve ça horrible. C'est pour ça je
172 m'astreins à faire des bilans de mi-stage, d'être assez pénible même au niveau,
173 j'arrive à en avoir, mais c'est vrai que c'est difficile de solliciter des gens parce
174 que pour moi c'est le pipeau, ça me permet de voir comment parce que je sais
175 qu'au final les gens seront, je veux pas dire qu'on tombe un petit peu dans la
176 démagogie, mais bon le stage fini, on va pas trop heu..., je crois pas que ils n'ont
177 plus d'envie d'une confrontation alors qu'en milieu de stage, ils disent ben
178 attends là t'es pas bon là-dessus, il faudrait peut être que tu ailles voir.

179 *Hum, hum.*

180 **Enfin c'est ce que j'ai ressenti hein.**

181 *Vous avez l'impression que les personnes qui vous encadrent en stage n'ont pas envie*
182 *de partir en mauvais termes avec vous ?*

183 Une mauvaise image, oui moi je pense que ça compte. Parce que d'ailleurs toutes
184 les fins de stage on passe voir le cadre et c'est ce qu'ils attendent, ils attendent
185 qu'on leur renvoie que leur lieu de stage est un lieu de stage intéressant, que
186 c'était bien, qu'on a été encadré et c'est, c'est j'ai l'impression que c'est comme
187 une forme de remerciement, si on ne le fait pas, je suis pas sûr que, puis c'est
188 inutile de renvoyer, enfin moi je vois ça comme ça, renvoyer une image négative
189 en fin de stage stratégiquement c'est pas bon quoi, ça ne présente pas d'intérêt en
190 plus quoi. (Raclement de gorge)

191 *Vous pensez que ça ne pourrait pas leur permettre d'améliorer les choses ?*

192 Heu, pas formalisé comme ça, puisque que ce n'est pas ce qu'ils attendent à ce
193 moment là. Je pense que si, si il y a des points à travailler moi je suis pour le dire
194 au moment où on le vit quoi.

195 *D'accord.*

196 Moi j'ai vu je sais pas, par rapport, bon c'est un exemple précis, en orthopédie,
197 ils font une détersion assez discutable, ils utilisent de la Bétadine extérieure, moi
198 je l'ai renvoyé de suite c'est pas en fin de stage qu'on doit leur dire ben attendez
199 heu vous respectez pas le protocole, vous faites n'importe quoi ça n'a pas de sens
200 quoi. Il vaut mieux, je pense qu'il vaut mieux en rester là, et concernant après

201 les personnes, je pense que là aussi il doit s'agir d'avoir une stratégie de stage, il
202 doit savoir ce qu'il vient faire, ce qu'il veut faire, les gens qu'il a devant lui il lui
203 faut bien qu'il les évalue lui aussi et savoir qu'elles sont les personnes ressources
204 et intéressantes pour lui. Donc c'est en ça qu'il faut avoir une stratégie de stage,
205 alors après au final, heu, je... enfin bon c'est mon avis je pense que ça n'apporte
206 plus rien mais peut être qu'effectivement, enfin moi je suis embêté un peu avec
207 toutes ces évaluations, ça me gêne un petit peu honnêtement ces évaluations
208 terminales, moi je préfère les évaluations, comment on pourrait dire, à chaque
209 moment quoi, on pourrait dire formatif quoi. L'évaluation terminale j'arrive
210 pas trop à la ...

211 *Elle ne prend pas de sens pour vous ? Elle n'a pas de sens ?*

212 **Oui. Pas trop non, pas trop. Puisque en fait ce qui est important c'est le chemin,**
213 **mais ça c'est mon avis quoi c'est pas la fin quoi. La fin mais forcément, mais ce**
214 **qui est important c'est le monde, après c'est, enfin moi, moi je me sens acteur**
215 **comme ça.**

216 *Est-ce que vous me permettez de revenir sur les choses que vous avez dites. Vous*
217 *parlez beaucoup de stratégie de stage ? Est-ce que vous pouvez m'expliquer ce que*
218 *vous entendez par là ?*

219 **Et ben moi quand je vais en stage, j'essaye d'avoir, alors c'est pas formalisé hein,**
220 **j'ai pas un papier avec des grilles et tout, j'observe l'environnement et j'essaie de**
221 **voir, en fonction des objectifs de stage que j'ai ciblés, heu d'abord, j'essaie de**
222 **repérer les locaux mais ça c'est assez évident, mais j'essaie aussi de repérer les**
223 **personnes qui peuvent être ressources pour moi, non pas pour m'en servir c'est**
224 **pas manipulateur en fait là, c'est purement stratégique, c'est-à-dire que j'ai**
225 **pour mon dernier stage, j'avais deux éval. dans des conditions assez serrées, une**
226 **formative trois jours après mon entrée de stage, je peux pas, si je veux être**
227 **efficace, il faut que j'ai réfléchi à mon stage sinon ça marche pas quoi, on ne peut**
228 **pas être opérationnel. C'est en ça qu'il faut voir la stratégie, alors après**
229 **comment on la bâtie je pense que c'est inhérent aux individus et chacun va**
230 **accorder, ou accrocher, effectivement repérer les IBODE c'est quand même un**
231 **peu plus facile dans le monde aujourd'hui, vous êtes qui vous êtes IBODE ben**
232 **oui, donc ça permet de cibler un visage et puis après de voir si... , il y a aussi des**
233 **services où il y a des caractères très très forts que ce soit infirmiers ou IBODE,**

234 **qui peuvent être ennuyeux pendant le stage oui honnêtement. Il y a des gens**
235 **qu'on aime plus éviter parce que ça... (Sourire)**

236 *Là on parle un petit peu d'alternance et quand vous me parlez d'alternance, vous me*
237 *parlez beaucoup beaucoup de stages. Quel lien vous faites....*

238 **...(avec l'école)**

239 *...avec les cours ?*

240 **Alors le problème c'est qu'à l'école, on est un petit moins acteur dans le sens**
241 **où, d'abord déjà la position on est assis hein, on est assis à table. On est là pour**
242 **recevoir beaucoup, et heu, alors après c'est toujours pareil, les... les..., alors**
243 **après il faut sérier les interventions, ça dépend si c'est un médecin qui vient faire**
244 **son cours donc dispenser, ça dépend si c'est une formatrice qui vient elle**
245 **interagir avec nous donc là effectivement l'écoute va pas être la même. Alors**
246 **après, heu là là heu, le problème c'est l'accroche quoi, est-ce que, est-ce que**
247 **l'accroche se fait, est-ce que l'accroche se fait pas ? Quand c'est un cours**
248 **purement médical ou sur une anatomie ou une pathologie, effectivement c'est du**
249 **savoir brut et ben là il faut prendre des notes et savoir pourquoi on est là. Alors**
250 **après, concernant d'autres thématiques, où on a l'impression de connaître un**
251 **petit peu, l'accroche se fait, l'accroche se fait pas c'est un assez heu, comment on**
252 **va dire, heu..., c'est je pense que c'est thème dépendant, envie dépendant ou**
253 **groupe dépendant, heu, il y a des jours où on est plus actif que d'autres, il y a des**
254 **jours où l'on se met plus en retrait, alors après je pense aussi que c'est... enfin je**
255 **veux pas généraliser, mais je sais que moi j'essaie de faire attention, parce que**
256 **moi je sais que j'ai un naturel un petit peu peut être à prendre la parole, à**
257 **donner trop, donc je me mets en recul par rapport à ça. Mais ça c'est personnel**
258 **quoi. Je sais pas si c'est très intéressant mais ça c'est autre chose quoi.**

259 *Hum, hum. Non ce qui m'intéresse c'est quand vous parlez d'accroche.*

260 **D'accroche.**

261 *A quel moment ça se fait l'accroche ? Qu'est-ce qui accroche ? Où qui n'accroche*
262 *pas ? Qu'est-ce qui fait que ça accroche ?*

263 **Alors là oui, moi je pense que là encore une fois que c'est les stratégies des**
264 **enseignants. Enfin des formateurs, c'est-à-dire que il y a, on en revient à la**
265 **stratégie, enfin toujours _____ enfin c'est moi je le ressens comme ça. Je**
266 **pense que le, quand on veut amener un thème, vous, vous avez la technique là**
267 **d'écrire, c'est votre technique d'accroche, c'est comme ça que vous faites pour**

268 nous accrocher, pour tenter de nous accrocher. Y en a d'autres, on peut partir
269 aussi de mots, on peut partir de situations, on peut partir d'autre chose quoi
270 maintenant il y a des techniques où vous vous sentez bien et on le voit bien. On
271 voit bien quand vous sortez le paper... comment on dit,
272 ... (*paper board*),
273 ... *paper board* c'est votre truc quoi, c'est clair vous êtes dedans.
274 *Oui mais ce qui importe ce n'est pas que moi je sois dedans, c'est que vous, vous*
275 *soyez dedans.*
276 **Oui et non parce que si vous vous étiez mal à l'aise là, nous on ne pourrait pas**
277 **accrocher vous comprenez. Enfin, quand, moi c'est-à-dire que le côté, c'est-à-dire**
278 **vous allez nous proposer une démarche on a compris la démarche avant que vous**
279 **l'attaquiez. C'est-à-dire qu'on a intégré la manière dont vous allez nous apporter**
280 **cette formation. Le dernier cours que, ça devient personnel je ne sais pas si on**
281 **peut y aller, (rires)**
282 *On a le droit à tout.*
283 **Sur les aides ...**
284 *Les aides opératoires.*
285 ... donc c'est ce que vous avez fait, c'est ce que ... On le sent bien c'est ce que
286 vous aimez faire aussi. Alors après on joue le jeu aussi, parce que quelque part
287 vous nous avez appris à fonctionner comme ça, donc là ça fait neuf mois, on sait
288 que vous allez faire ça et le jeu va plus vite. Et il me semble que ce cours là il a
289 été plus vite que d'habitude. C'est vrai je sais pas ce que vous en avez heu...
290 *Ça n'a pas été un cours classique effectivement j'avais prévu un power point, j'ai*
291 *voulu changer parce que j'ai vu qu'il y en avait beaucoup qui avaient la pratique de*
292 *l'aide opératoire, donc je me suis dit c'est intéressant de rentrer par la voie de la*
293 *pratique.*
294 **C'est c'est votre accroche, ça a été votre accroche. Moi je l'ai ressenti comme ça**
295 **maintenant on en parle parce que vous me le demandez autrement je serai pas**
296 **venu vous voir pour vous dire votre accroche c'était ça. Ce n'est pas l'objet moi**
297 **je ne suis pas là pour ça.**
298 *Oui, oui. Mais c'est intéressant de savoir quand est-ce que ça accroche pour vous,*
299 *parce que dans les stratégies...*
300 **Moi je pense qu'après il y a des thématiques qui sont plus intéressantes à**
301 **aborder sur le ... comme ça et puis je pense qu'il y a le public. C'est-à-dire que**

302 **moi je pense que vous avez réussi à formater un mode de communication, qui**
303 **raisonne donc ça marche mais il faut neuf mois.**

304 *Oui.*

305 **Ça après c'est un autre problème, parce que moi je me rappelle bien les**
306 **premières que vous avez fait, heu c'était pas trop trop ça même si vous vous étiez**
307 **dedans parce que vous étiez encore dans l'ancienne promotion et heu, mais ça se**
308 **sent, on le ressent je veux dire on le ressent même si bon on peut, je peux le dire,**
309 **peut être tout le monde ne peut pas le dire, mais on sent bien que l'enseignant**
310 **devant nous il a des stratégies et, plus ou moins que d'autres parce qu'on voit**
311 **bien que vous êtes habituée, alors que par exemple chez les médecins, on voit**
312 **bien que eux ils sont pas toujours à l'aise avec ça ils sont dans la technique, ils**
313 **sont dans le geste et puis bon ils sont aussi médecins donc un certain statuetet**
314 **puis voilà...**

315 *Hum, hum.*

316 **Pour reprendre le même cours, on voit bien que le médecin de la dernière fois...**

317 *(Ah oui)*

318 **... il était sur son escabeau et puis voilà, il était au-dessus de nous quoi puis son**
319 **idée elle est là, il est lui le chef et c'est lui qui a l'idée de... c'est assez difficile de**
320 **déroger mais bon c'est la hiérarchie de l'hôpital,**

321 *Hum, hum.*

322 **Enfin je ne sais pas si c'est ça que vous vouliez dire ?**

323 *Non mais par contre j'aimerais bien qu'on revienne sur quelque chose là que vous*
324 *avez abordé d'une manière peu approfondie mais qui m'intéresse. Vous avez dit heu*
325 *ça marche au bout de neuf mois mais ça n'aurait pas marché aussi bien en début.*

326 **Ah ben oui j'en suis convaincu.**

327 *Est-ce que vous avez le sentiment d'avoir changé ou d'avoir évolué dans votre*
328 *posture d'apprenant ?*

329 **Ben disons quand on a une certaine connivence avec les gens ça me semble plus**
330 **facile, c'est-à-dire qu'au bout de neuf mois on a instauré des liens différents,**
331 **c'est-à-dire que vous savez qui on est, donc on se reconnaît, donc en se**
332 **reconnaissant on va accepter mieux, enfin moi je ressens comme ça, c'est-à-dire**
333 **c'est pas que ça me plaît mieux, c'est que j'accepte mieux c'est-à-dire que je suis**
334 **plus compliant à l'exercice ça veut pas dire que l'exercice que vous avez fait il y a**

335 **neuf mois j'ai moins bien compris que maintenant. Je ne sais pas si je me**
336 **comprends ou si vous me comprenez.**

337 *Oui j'ai l'impression de comprendre mais ça serait intéressant qu'on approfondisse.*
338 *Est-ce que ça veut dire que vous ne voyez plus les choses de la même manière, est-ce*
339 *que vous avez le sentiment d'apprendre différemment aujourd'hui que il y a neuf mois*
340 *ou... ?*

341 **Moi je ne le ressens pas comme ça.**

342 *Non.*

343 **C'est ce que je vous dis, je... je.., parce que là en terme d'efficacité, enfin si c'est**
344 **ce que vous voulez dire, pour moi le produit que vous nous proposez c'est un**
345 **autre mais c'est la même chose. Le résultat, c'est-à-dire que seul, enfin moi je le**
346 **comprends comme ça, c'est-à-dire que étant plus compliant on accepte plus**
347 **d'aller vers vous, ça veut pas dire que effectivement est-ce que j'aurai plus appris**
348 **que y a sur le même sujet où même chose, ça j'en suis pas convaincu.**

349 *D'accord.*

350 **Moi je pense que c'est parce qu'on partage des choses que j'accepte peut être un**
351 **peu plus, ça va un petit peu plus vite maintenant de manière sommative, si c'est**
352 **ça que vous voulez dire, heu, si on évalue, si on faisait une fiche d'évaluation à la**
353 **fin du cours, je suis pas sûr que le pourcentage de réponses par rapport à**
354 **l'acquisition brute de la connaissance sera supérieur si c'est ça, mais j'ai pas**
355 **d'élément hein pour vous dire ça.**

356 *D'accord.*

357 **... C'est du ressenti.**

358 *Et qu'est-ce que vous pensez des temps de réflexion collective ? Quand on est par*
359 *exemple donc justement en groupe et qu'on parle d'analyse de pratique, quand on...*

360 **Trop gros groupe... moi je. Travailler en groupe à vingt et un moi ça ne me**
361 **correspond pas.**

362 *Ca ne vous correspond pas ?*

363 **Moi je préfère travailler... les travaux en plus petits groupes, je préfère**
364 **différencier tout ça, soit alors c'est vrai que c'est assez difficile techniquement**
365 **pour le formateur parce qu'il ne peut pas se couper en six quoi, ou en vingt, moi**
366 **je préfère les travaux en plus petits groupes.**

367 *Donc les travaux de groupes tels qu'on vous les propose là ça ...*

368 **Oui c'est plus efficace quand on est trois quatre pour travailler sur un thème,**
369 **moi je préfère travailler à vingt sur une analyse de situation, une démarche de**
370 **soins, ça me correspond pas,**

371 *D'accord.*

372 **... mais c'est personnel maintenant il faut avoir d'autres avis quoi. Moi ça me**
373 **correspond pas. J'ai l'impression d'être plus acteur quoi c'est tout et puis de...,**
374 **encore une fois, heu, je pense que quand on est moins nombreux, on arrive**
375 **mieux à communiquer et puis aussi ça fait neuf mois qu'on se connaît, on en**
376 **revient à la même chose hein cette connivence qui fait que ben on peut être**
377 **aller plus loin dans certaines choses. Maintenant je ne suis pas sûr que de**
378 **travailler en groupe avec quatre personnes que je ne connais pas ce soit efficace,**
379 **j'en suis pas certain.**

380 *D'accord. Qu'est-ce que vous pensez des cours en sciences psychosociales là avec*
381 *Monsieur Blairon ? Ça vous apporte des choses, ça vous fait réfléchir sur votre*
382 *pratique ?*

383 **Heu, pour moi je l'ai pas ressenti comme ça, à titre personnel oui il nous a donné**
384 **des informations, il nous a donné des informations. En termes de professionnel,**
385 **moi j'ai du mal à caler pour le moment, heu. Alors c'est vrai qu'il nous a donné**
386 **des grilles où j'ai trouvé intéressant moi, parce qu'on se rappelle toujours que**
387 **du dernier cours hein, il nous a donné des grilles intéressantes sur les, on va dire**
388 **les grands caractères quoi des personnes qu'on peut rencontrer. Le problème**
389 **c'est que c'est des petites boîtes où l'on met les gens dedans, et alors c'est vrai**
390 **qu'on peut reconnaître des caractères heu, normatifs on va dire de personnes,**
391 **mais heu c'est pas toujours c'est pas toujours évident de les traduire en**
392 **personnes, c'est-à-dire que un individu qui a telle personnalité le reconnaître sur**
393 **le document je veux bien, le dire ben tient vous vous êtes tel type de personne ça**
394 **me semble un peu plus dur, c'est pas seulement commun un peu d'expérience,**
395 **donc il donne des clefs, je pense que c'est à chacun d'aller gratter un peu à côté.**
396 **Moi c'est ce que je fais maintenant heu, j'ai trouvé ..., il a donné, il ouvre des**
397 **pistes on va dire.**

398 *Hum, hum.*

399 **Il ouvre des pistes.**

400 *Il ouvre des portes de réflexion.*

401 **Oui, mais heu, je suis pas sûr que l'intérêt soit uniquement professionnel.**

402 *Vous voyez plus un intérêt personnel ?*

403 **Ah moi je l'ai..., ça m'a plus parlé au niveau personnel que professionnel.**

404 *Et comment vous articulez justement le personnel avec le professionnel ? Est-ce qu'il*

405 *y a des liens à faire ou est-ce qu'il n'y en a pas ? Comment ça se traduit chez vous*

406 *ça ?*

407 **Alors qu'est-ce que vous voulez dire, est-ce que je suis différent quand...**

408 **personnellement, professionnellement ?**

409 *Non, non. Est-ce que dans le champ professionnel votre connaissance de vous-même*

410 *est importante ? Est-ce que vous estimez que la connaissance de vous-même est*

411 *quelque chose d'important dans le champ professionnel ?*

412 **Ah oui, oui.**

413 *Pour exercer votre activité professionnelle ?*

414 **Ah oui oui. Complètement ça j'en suis convaincu. C'est-à-dire que moi je fais très**

415 **très attention à ce que je dis et à ce que je fais, oui effectivement parce que je sais**

416 **que ça raisonne sur mes collègues et de manière à, c'est-à-dire que si. Oui je**

417 **disais que moi je fais attention à ce que je dis dans le cadre de mon travail, à ce**

418 **que je fais parce que encore une fois, je suis là pour faire un travail, je suis payé**

419 **pour faire un travail et heu quand j'ai une intervention à prendre en charge,**

420 **c'est l'intervention, le patient que j'ai à prendre en charge. Donc ce que je suis**

421 **moi est là mais il est pas là pour être mis en relief quoi, on est là en équipe pour**

422 **travailler pour faire un travail donc c'est quelque chose qui est là mais que je ne**

423 **mets pas en avant quoi puisque je suis un élément de l'équipe. Enfin je me**

424 **considère comme ça. C'est pour ça que à titre individuel au niveau du cours je**

425 **ne cherche pas à me mettre en avant parce que pour moi ça n'a pas d'intérêt plus**

426 **que ça, puisque ce qui m'intéresse c'est le groupe, c'est ce que je peux apprendre.**

427 *D'accord. Et alors là si on parle justement de quelque chose d'un petit peu plus*

428 *personnel... j'aurai voulu savoir ce que vous pensez des temps de réflexion plus*

429 *personnels comme par exemple à travers le travail d'intérêt professionnel ou même*

430 *aussi à travers l'auto-évaluation en mise en situation professionnelle.*

431 **Oui. C'est assez dur en fait. Alors l'autoévaluation, c'est assez dur en fait parce**

432 **que le problème c'est que vous attendez de nous. Moi je l'ai compris comme ça**

433 **c'est-à-dire. Alors l'autoévaluation c'est, il y a deux choses, il y a ce que nous on**

434 **a compris du travail et ce que vous vous attendez de ce même travail, c'est-à-dire**

435 **que quand vous nous évaluer, vous allez nous poser la question, alors comment,**

436 **comment ça s'est passé d'après vous, comment qu'est-ce que vous avez fait de**
437 **bien, qu'est-ce que vous avez pas fait de pas bien, ça revient donc vous posez des**
438 **questions sur l'auto-évaluation, alors ça modifie plus parce qu'il y a quelque**
439 **chose d'attendu, de votre part.**

440 *Hum, hum.*

441 **...C'est à dire que vous avez vraisemblablement puis ça se ressent, vous avez**
442 **une grille de réponses attendues. Moi je le ressens comme ça.**

443 *Ah oui ?*

444 **... Oui. C'est-à-dire que vous attendez des choses. Et si on les dit pas entre**
445 **guillemets, si vous si on n'a pas, si vous avez, hop, il y a un manque. Je suis plus**
446 **dans l'autoévaluation en fait.**

447 *Mais qu'est-ce qui vous fait penser qu'il y a une grille derrière ?*

448 **C'est du ressenti hein, c'est-à-dire que ben c'est encore une fois, je veux dire vous**
449 **êtes devant moi, et je vois bien, je veux dire moi, j'essaye de comprendre,**
450 **puisque à un moment donné je passe un examen.**

451 *Oui.*

452 **Je veux dire il y a un enjeu. Et cet..., moi il me faut des éléments, et les éléments**
453 **c'est vous qui me les donner. C'est-à-dire j'ai des connaissances et j'ai fait des**
454 **choses, mais il y a des choses que je sais pas, donc à un moment donné, il faut**
455 **que j'aille chercher, comprendre chez vous ce qui va m'aider à me dire ben tient**
456 **ça c'est un pivot, je peux y aller, là hop je suis moins bon, parce que l'objectif**
457 **c'est aussi de répondre à, c'est ça avoir une stratégie.**

458 *Hum, hum. Mais là ce n'est plus une stratégie par rapport à vous c'est une stratégie*
459 *par rapport à l'autre.*

460 **Absolument, c'est ça c'est ce que je vous dis, c'est ça qui est ennuyeux dans**
461 **l'autoévaluation comme ça. Parce que là l'autoévaluation elle est quantifiée, elle**
462 **est pas, l'autoévaluation auto c'est la personne qui s'auto évalue, c'est pas l'autre**
463 **qui va évaluer son autoévaluation c'est ça toute la différence.**

464 *Ah !*

465 **C'est ça l'autoévaluation, l'autoévaluation c'est moi et moi-même. Ce n'est pas**
466 **moi avec vous.**

467 *Vous pensez que l'auto-évaluation est évaluée ?*

468 **Oui, je pense oui. Que vous évaluez notre capacité...**

469 *Qu'est-ce qui vous fait pensez ça ?*

470 **Ben parce que ça fait partie il me semble des compétences que l'on doit avoir quoi.**
471 **Donc vous évaluez ça, alors peut être vous vous en êtes pas rendu compte**
472 **mais vous le faites. Enfin moi je le ressens comme ça parce qu'effectivement dans**
473 **ce métier là, celui qui sait pas s'auto-évaluer, enfin moi je le prends comme ça et je**
474 **le prends aussi pour moi, quelque part il lui manque un morceau de son métier. Il**
475 **faut savoir ben rebondir et dire ben tient là ça a pas été, qu'est-ce que je peux**
476 **mettre en place pour que ça aille mieux la prochaine fois.**

477 *Est-ce que vous pensez que ça s'apprend l'autoévaluation ?*

478 **Oui, je pense oui, je pense que ça s'apprend mais des deux côtés.**

479 *Et qu'est-ce qui permet d'apprendre à s'auto-évaluer ?*

480 **Je pense qu'effectivement il faut, qu'est-ce qui permet d'apprendre à s'auto-**
481 **évaluer ? Je pense qu'effectivement les objectifs de stage ça en fait partie c'est.**
482 **Enfin moi c'est à dire j'essaie de me donner des objectifs de stage, je ne les remplis**
483 **pas toujours quoi, je me dis ben tient est-ce que tu es capable de faire ça et si j'y**
484 **arrive, je me dis ben tient j'ai rempli le deal que j'avais mis avec moi-même. Alors**
485 **après vous vous allez me renvoyer me dire ben oui mais là ton objectif était pas**
486 **terrible, ça serai peut être mieux de faire autre chose. Donc ça remet en cause la**
487 **grille d'autoévaluation, puisque c'est ça les objectifs de stages.**

488 *Est-ce que on le fait ça, de dire que votre objectif là c'était pas terrible ?*

489 **Pas vraiment, mais vous le formalisez quand même. C'est-à-dire que quand vous**
490 **faites, plusieurs fois vous l'avez fait hein, vous l'avez fait plusieurs fois, c'est-à-dire**
491 **que vous réunissez le groupe et vous dites ah ben oui j'ai vu vos feuilles et tout ben**
492 **vos objectifs de stages c'est bien vous les avez améliorés, autrement dit ils étaient**
493 **pas bien avant.**

494 *Dans la formulation.*

495 **Dans la formulation, absolument. Oui j'ai bien dit dans la formulation,**

496 *Dans la formulation,*

497 **... oui mais c'est quand même sous-entendu, c'est normal, je veux dire vous êtes là**
498 **aussi pour ça.**

499 *Oui.*

500 **Moi ça ne me gêne pas, je veux dire j'y vois pas, c'est pas un frein, c'est pas un**
501 **blocage, pour moi c'est quelque chose de positif. Et si vous le faisiez pas je me**
502 **dirai ah ben tient quelque part c'est pas très engageant quoi. Ça veut dire que vous**

503 aussi vous tenez pas votre rôle quoi. Donc c'est nécessaire. Ce que je veux dire
504 c'est que ce n'est pas simple.

505 *Oui. Et qu'est-ce que vous pensez du travail d'intérêt professionnel alors ?*

506 Heu, alors moi j'ai pas mal de problème par rapport à ça quoi. C'est-à-dire que le
507 problème c'est que, encore une fois c'est un enjeu, hein c'est-à-dire que il
508 correspond à une partie de la validation du diplôme, il y a une notation il y a une
509 codification qui est précise, après il y a la méthodologie que vous nous avez
510 proposée, enfin qui n'est pas proposée qui est obligatoire puisqu'on nous demande
511 de suivre cette méthodologie et on sera sanctionné par rapport au suivi de cette
512 méthodologie. Ça c'est la règle on va dire, c'est ce qui est posé. Heu le problème
513 pour moi c'est d'allier la motivation à faire, à traiter un sujet qui me motive avec
514 un exercice qui est à faire. Parce qu'en fait je pense que pour le TIP qu'il y a deux
515 stratégies et on la retrouve je pense au niveau du groupe, il y a ceux qui vont
516 conduire l'exercice c'est-à-dire ben développer ce qui est attendu ben c'est très
517 bien, donc on va faire un mémoire et puis il y a ceux qui vont essayer de, comment
518 dire, d'aller un petit peu plus loin dans, c'est-à-dire partir d'une vrai
519 problématique, quoi, c'est-à-dire de dire ben oui j'étais en échec à un moment
520 donné, où cette situation là m'a vraiment posée problème et je la travaille, sauf
521 qu'à un moment donné, heu, c'est difficile de, alors je parle pour moi, de concilier
522 les deux parce que on en a déjà parlé, ça à un coût, ça coûte cher de travailler tout
523 ça, donc il va falloir, on en reviens toujours, alors c'est toujours plein de
524 stratégies, ça paraît bizarre de parler comme ça parce qu'on on met des mots
525 dessus, mais à un moment donné si on veut être acteur de sa formation il faut aussi
526 avoir réfléchi à ça quoi, parce que, une semaine, ben il y a la semaine qu'on passe
527 ici, il y a les week-ends qu'on passe chez soi donc il faut aussi concilier sa famille,
528 et donc faut aussi avoir réfléchi à ce qu'on peut faire, comment passer le temps,
529 pas assez de temps où on a du temps, et ce qu'on veut pas faire et jusqu'où on
530 peut aller. C'est-à-dire que, je pense que ce travail, bon alors, faut pas non plus
531 tomber trop dans la démagogie, c'est vrai que c'est bien de travailler sur la
532 profession, essayer de faire un travail de recherche ça je comprends bien ce
533 message là, mais à un moment donné il y a cette réalité, le problème c'est qu'il est
534 sanctionné.

535 *J'entends bien, la sanction ?*

536 Il est sanctionné.

537 *Evaluation / sanction.*

538 **Evaluation, sanction mais en soit ça pose pas un problème qu'il soit sanctionné.**
539 **Moi je pense qu'il faudrait basculer le système de notation et à ce moment là il**
540 **serait plus intéressant c'est-à-dire mettre moins de points sur la méthodo et un**
541 **peu plus sur le fond, mais ça c'est mon avis perso. C'est-à-dire que plus ... à un**
542 **moment donné, on va, comment dire, ce qu'on met en valeur en relief, pas en**
543 **relief, je voudrai un autre mot, ce qu'on met en valeur c'est l'acquisition d'un**
544 **outil méthodologique, j'entends bien, sauf que pour beaucoup d'entre nous, on l'a**
545 **déjà utilisée, même si c'est difficile, on l'a déjà éprouvée cette méthodologie même**
546 **si c'est pas la même. Parce que on est déjà infirmier, donc on a déjà été sensibilisé,**
547 **je dis pas qu'elle est acquise, je dis pas qu'elle doit pas être travaillée, je dis pas**
548 **qu'il y a pas des choses à faire, mais à ce moment la spécialisation ce serait peut**
549 **être là le tremplin, de faire un mémoire spécialisé et non pas retomber dans**
550 **l'exercice. C'est en ça que ça m'ennuie voilà, et c'est ça le problème c'est la**
551 **difficulté, c'est que on a d'autres modules à travailler, on a d'autres choses à**
552 **travailler, on a sa vie à faire et c'est là où c'est difficile parce que l'investissement**
553 **il est énorme quoi.**

554 *Quel sens ça a pour vous ce travail là ?*

555 **Alors moi, pour moi ce qui m'intéresse c'est de construire tout ça, de construire**
556 **toutes ces.. d'accumuler un petit peu toutes ces connaissances et pratiques, parce**
557 **que demain moi, je souhaite réinvestir ce travail non pas en termes de**
558 **méthodologie, parce que je pense qu'il y a d'autres méthodes de travail pour... , il**
559 **n'y a pas que la résolution de problème, c'est encore un autre problème, mais en**
560 **termes de connaissances apprises, et moi enfin bon, après il faut parler de**
561 **l'évaluation des pratiques professionnelles parce que c'est le sujet qui m'intéresse**
562 **j'ai envie de le réinvestir plus tard quoi, ça a du sens pour moi.**

563 *D'accord.*

564 **Il me semble que ça va devenir quelque chose d'assez d'incontournable (toux)**
565 **parce qu'on ben on en revient toujours, l'autoévaluation reste aussi un élément de**
566 **l'évaluation et il y a plein de choses pour s'évaluer. L'outil. (Toux) Je tousse un**
567 **peu excusez-moi vous me faites beaucoup parler.**

568 *Quels sont d'après vous les enjeux de la formation en alternance ?*

569 **Les enjeux de la formation en alternance. (Toux) Alors l'enjeu de la formation**
570 **pour moi c'est l'expertise, je le sens comme ça. Alors est-ce que je serais moins**

571 expert, si je n'étais pas en formation en alternance ? Je ne sais pas. Parce que est-
572 ce que si on faisait, je sais pas moi six mois de cours, et puis après que des, que des
573 six mois de stage et puis ce serait fini, est-ce que ce serait différent, je sais pas là je
574 me pose la question, est-ce que je serai moins expert si j'étais pas en alternance
575 parce que je sais pas si ... ?

576 *Oui, oui, un peu tout a fait.*

577 Hein. Je ne suis pas sûr, je ne suis pas sûr de ça, je ne suis pas sûr de ça. Je suis
578 pas sûr non, je sais pas comment, comment, parce que bon il y a la connaissance
579 brute et puis il y a ce côté pratique, mais le côté pratique il est quand même
580 rattaché à la connaissance, on peut pas se lancer dans une intervention si on n'a
581 pas le minimum ...

582 *Oui*

583 Oui les enjeux, moi je pense que c'est inhérent à cette formation IBODE donc
584 c'est pour moi, enfin moi ce que je suis venu chercher ici c'est l'expertise c'est rien
585 d'autre puisque le..., j'étais déjà acteur tant en bloc je suis reconnu, je suis
586 capable de répondre aux attentes au cahier des charges entre guillemets de ce bloc
587 là au moment où j'y étais. Maintenant je n'avais pas l'expertise, pour aller plus
588 loin quoi, moi c'est ce qui me manque, c'est ce qui m'a manqué. (Toux).

589 *Et quelle différence vous faites entre expertise et compétence ?*

590 Oui, compétence c'est celui qui va savoir, qui va pouvoir répondre à la demande
591 on va dire. Alors est-ce que ... elle sera adaptée je pense oui elle sera adaptée,
592 répondre oui de manière adaptée ça doit être ça la compétence (toux). Maintenant
593 dans l'expertise moi ce que j'y vois c'est, heu c'est peut être une sur compétence
594 je sais pas si on peut dire, c'est quelque chose de, c'est une espèce de connaissance
595 un petit plus épaisse, plus comment dire, avoir de l'épaisseur dans sa connaissance,
596 voilà ce serait peut être le résumé donc. On a la connaissance mais avoir de
597 l'épaisseur c'est-à-dire avoir deux éléments qui sont pas forcément liés (toux) à la
598 pratique, mais qui permettent de faire des liens sur d'autres choses et heu, avoir
599 des connaissances transversales qui vont permettent de se raccrocher, raccrocher
600 les wagons et heu de donner un peu plus ouais, d'épaisseur, du sens à la
601 connaissance et, oui de l'épaisseur à la compétence oui c'est ce que je dirais oui

602 *D'accord*

603 Mais vous n'avez pas encore quinze pages si ?

604 *On va arrêter l'entretien, simplement je voulais vous demander si vous aviez autre*
605 *chose à rajouter par rapport à ce thème de la formation en alternance et de comment*
606 *on peut apprendre en formation en alternance ? Est-ce qu'il y a des points qu'on*
607 *n'aurait pas abordés et dont vous souhaiteriez qu'on parle ?*

608 **Non, je pense qu'on a fait un tour intéressant. Maintenant après heu, concernant**
609 **les outils d'apprentissage, je pense que c'est inhérent aux personnes, à la ...,**
610 **comment dire, à la mode et puis, quand je dis le mode d'enseignement, bien**
611 **évidement et puis aux personnes ressources que vous avez quoi. C'est ... c'est...,**
612 **ça me semble assez dépendant de toutes ces personnes et effectivement, le public**
613 **que vous avez devant vous, hein c'est-à-dire nous donc élèves infirmiers qui ont**
614 **déjà un peu d'expérience dans le bloc, je veux pas dire qu'on est formatés, mais on**
615 **répond puisque déjà on a passé un entretien donc on a été triés, on a à peu près le**
616 **même... non ? Le même contour.**

617 *Je ne dirais pas du tout ça comme ça, vous êtes tous très différents.*

618 **Oui bien sûr. Non mais c'était pas ça que je voulais dire. Je me suis mal expliqué,**
619 **quand je disais contour c'était on est dans un grand cadre, évidemment on n'est**
620 **pas les mêmes individus mais je pense que, en..., alors c'est vrai qu'il y a des gens**
621 **qui ont..., il y a des exceptions on est bien d'accord hein, mais je pense que, on est**
622 **des soignants quoi c'est ça que je voulais dire quoi. Des soignants qui travaillent**
623 **en bloc et puis c'est vrai qu'on est tous là aussi pour faire cette spécialisation enfin**
624 **j'espère, peut être que je me trompe c'est ce que vous avez l'air de dire (toux)**
625 **mais pourquoi pas.**

626 *Ah non non, je ...non.*

627 **Non non mais ça ne me gêne pas.**

628 *Vous êtes tous là pour faire la même spécialisation, oui vous êtes là pour être formés à*
629 *l'exercice du bloc opératoire donc ? Ok*

630 **Voilà je n'en dirais pas plus.**

631 *Merci beaucoup Etienne.*

RETRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN DE
FANNY

FANNY

1 *Alors première question, comment vivez-vous votre formation en alternance ?*
2 *Aujourd'hui ça fait un an maintenant (**oui ça fait un an**) que vous êtes en formation,*
3 *que vous avez débuté votre formation ... est-ce que vous pouvez m'expliquer comment*
4 *vous la vivez, comment vous la ressentez cette formation en alternance. ?*

5 **Alors...**

6 *Qu'est-ce que vous pourriez dire en fait de cette formation en alternance ?*

7 **Alors moi la formation en alternance, en fait avant de partir en formation ça a**
8 **été mûrement réfléchi pendant à peu près deux ans et demi trois ans, avant de**
9 **partir. Pour mettre les conditions, puis de bonnes conditions de mon côté, parce**
10 **quand on part en formation et quand on reste sur place on a une famille et tout**
11 **ce qui va à côté et qu'il faut absolument gérer. Donc en fait ça a été oui, vivement**
12 **réfléchi pendant deux ans et demis trois ans et trouver des moyens pour que ça**
13 **se vive au mieux avec une aide à côté et en fait, moi je le vis très bien. Bon il y a**
14 **des hauts et des bas, il y a des moments où c'est plus difficile pour le conjoint,**
15 **pour les enfants mais en fait au bout du compte, ça va. Il n'y a pas vraiment de**
16 **gros problèmes de ce côté-là. Chacun le vit, en fait c'est une expérience à vivre**
17 **de chaque côté. Ça nous fait grandir aussi, heu ça nous fait..., on réfléchit**
18 **comment dire heu... sur les conditions, sur nos conditions de vie, sur notre**
19 **évolution si on est carriériste ou pas heu, en fait oui ça fait grandir la formation,**
20 **en tous les cas pour moi.**

21 *Ça fait partie des points positifs alors ça de la formation en alternance ?*

22 **Oui, oui.**

23 *Qu'est-ce qu'il y aurait comme autres points positifs ? D'après vous.*

24 **Heu ça permet, la formation en alternance, de voir parce qu'on est complètement**
25 **en dehors de notre lieu de travail, et heu ça nous permet d'avoir, de voir d'autres**
26 **expériences à l'extérieur, de communiquer avec les autres personnes qui**
27 **travaillent dans les blocs opératoires, et il y a un échange en fait. Et cet échange ça**
28 **permet à chaque partie de se dire ah oui, toi effectivement tu fais ça, ben peut être**
29 **que c'était mieux enfin, et avec l'école on apprend d'autres choses et ça nous fait**
30 **vraiment réfléchir sur nos pratiques professionnelles de chaque côté, parce que sur**
31 **les lieux de travail on rencontre des gens qui ne sont pas diplômés, qui sont pas**
32 **toujours intéressés par la formation et qui nous posent plein de questions à savoir**

33 **si c'est bien, pas bien et surtout sur l'organisation, parce que bon il faut pas**
34 **oublier qu'on a chacun une vie, donc voilà et l'organisation est primordiale pour**
35 **vraiment que ça se passe au mieux.**

36 *Très bien. Est-ce qu'il y a, est-ce que la formation en alternance représente pour vous*
37 *des difficultés ?*

38 **Alors les difficultés qui peuvent se rencontrer c'est quand on change de milieu de**
39 **stage, enfin de lieu de stage. En fait, il faut s'adapter à chaque fois, il y a à chaque**
40 **fois des personnes différentes et, heu, je pense que selon les gens c'est facile, ça**
41 **dépend des deux parties hein c'est pareil, y en a qui s'adaptent plus facilement**
42 **que d'autres, enfin il faut savoir faire sa place.**

43 *Hum, hum. Comment vous faites pour faire votre place ?*

44 **Ben je sais pas, apparemment c'est naturel, dans tous les lieux de stage où je suis**
45 **ça se passe toujours bien. En fait la première journée heu, j'observe plus, c'est**
46 **plus une question d'observation, et j'étudie entre guillemets les comportements**
47 **des personnes environnantes et après le deuxième jour, ben en fait on voit un petit**
48 **peu comment les gens travaillent et, puis en parlant voilà ils voient aussi notre**
49 **comportement à nous, enfin moi partout où je suis passée c'est vrai que ça se passe**
50 **bien. Mais bon je pense que c'est peut être personne dépendante aussi ça dépend**
51 **de notre caractère. Mais c'est vrai que partout là où je passe je n'ai pas de**
52 **problème, d'adaptation.**

53 *Hum, comment vous vous situez vous en tant que personne entre le tuteur de stage, le*
54 *référént de stage, le formateur de terrain, comment ça se passe tout ça, vous arrivez à*
55 *vous trouver une place, comment ça se passe ?*

56 **Bo oui, je pense que j'ai trouvé ma place, oui oui, heu au niveau des stages il n'y a**
57 **pas toujours des référents donc on essaye de trouver une personne ... ben qui nous**
58 **paraît, avec qui on est bien et à qui on peut demander des conseils si on des soucis,**
59 **mais heu de ce côté-là je n'ai pas rencontré, il n'y a pas de frein en fait au niveau**
60 **de relations quand on a des problèmes en stage où sans problème hein, si on veut**
61 **des éventuelles questions, non j'ai pas rencontré de personne et au niveau de la**
62 **formation, au niveau de l'équipe c'est pareil heu, l'équipe là est assez ouverte**
63 **pour répondre aux moindres questions que l'on peut rencontrer. Et quand on a**
64 **des soucis ou quand on veut prendre rendez-vous il n'y a jamais de problème en**
65 **fait.**

66 *Vous parlez de l'équipe pédagogique ?*

67 **Pédagogique, oui au niveau de la formation.**

68 *Donc vous avez réussi à trouver votre place ? Sans trop de difficulté (Non)*
69 *apparemment. Vous avez une expérience professionnelle de combien d'années ?*

70 **Alors moi je suis diplômée IDE depuis 1991 donc ça fait quand même 18 ans**
71 **maintenant, en 2009, et au bloc opératoire 8 ans. Et j'ai fait, j'ai fait dans mon**
72 **cursus Médecine cardiologique pendant dix ans et ensuite j'ai fait six mois de**
73 **chirurgie viscérale pendant six mois avant d'aller dans un autre bloc opératoire.**
74 **J'ai fait deux ans de jour en médecine cardio et après sept ans de nuit, et ensuite**
75 **j'ai eu six mois de nuit en chirurgie viscérale voilà. Et ensuite j'ai fais bloc**
76 **opératoire quand l'hôpital de a déménagé sur le nouveau site**
77 **parce que Monsieur le directeur voulait un petit peu enlever tous les**
78 **piliers des services pour en fait refaire une refonte de tous les services donc il a**
79 **demandé à chacun ses désirs , et il apparemment obtenu, enfin moi j'ai obtenu**
80 **gain hein de cause je suis allée au bloc opératoire c'était mon premier choix. Et en**
81 **fin de compte voilà puis depuis que j'y suis, j'y suis très bien.**

82 *D'accord. Et en quoi justement vos expériences antérieures vous aident aujourd'hui*
83 *dans cette formation ?*

84 **Alors moi j'ai vécu quand même assez difficile en cardiologie. Heu, parce que c'est**
85 **pas un service, soins intensifs cardio à l'époque, maintenant la refonte est**
86 **complètement différente, avec des surveillances et des complications qui**
87 **pouvaient survenir donc il fallait quand même avoir une maîtrise du sujet assez**
88 **importante, et heu en fait après ce qui m'a amené petit à petit au bloc opératoire**
89 **pour avoir d'autres maîtrises, mais c'est complètement différent parce que le bloc**
90 **c'est un autre monde, mais moi j'avais une usure psychologique de la médecine et**
91 **je voulais voir autre chose, donc avant d'aller au bloc opératoire j'ai fait un peu de**
92 **viscéral pour revoir un peu, mais en fait quand on est dans le service de viscéral ça,**
93 **il y a un lien mais le monde est différent au bloc opératoire et là moi j'ai trouvé**
94 **mon compte par rapport à la technologie, à la prise en charge du patient qui est**
95 **complètement différente, et je pense que si j'y suis restée c'est parce que j'ai**
96 **évolué autrement par rapport à un service.**

97 *Vous vous êtes donc appuyée sur vos connaissances, vos savoirs acquis antérieurement*
98 *pour pouvoir développer vos compétences (oui) au bloc opératoire (au bloc*
99 *opératoire) est-ce que ça a été quelque chose de tout à fait nouveau qu'il a fallu*
100 *réinventer ? Recommencer.*

101 **Non, c'est tout ce qui est manipulation et la technologie qui est complètement**
102 **différente au bloc, y a pas les soins, les soins sont différents donc il faut tout**
103 **réapprendre. Moi c'est ce que je disais à chaque fois quand j'avais les entretiens au**
104 **départ avec mon cadre, c'est un monde différent le bloc c'est un nouveau métier.**
105 **On, on a quand même un vécu au niveau infirmier qu'on met quand même en**
106 **place au niveau des blocs opératoires qui vont nous aider à avancer mais c'est**
107 **quand même un monde complètement différent. Ce n'est pas les mêmes soins, les**
108 **soins on les adapte, on les adapte mais c'est différent.**

109 *Alors quand vous dites il y a le vécu qui aide à avancer, c'est quoi ce vécu qui aide à*
110 *avancer d'après vous ?*

111 **Pour ma part, le bloc opératoire c'est quand carrément plus difficile et le fait que**
112 **moi j'ai un passé difficile psychologiquement et c'est quand même assez lourd**
113 **comme service, ça a pu m'aider à accepter entre guillemets les difficultés que l'on**
114 **peut rencontrer au bloc opératoire parce qu'il y a des chirurgiens qui sont**
115 **différents, au niveau heu, comment dire leur tempérament est différent donc il faut**
116 **s'adapter à chaque cas.**

117 *Hum, hum. Et ce que vous avez vécu antérieurement vous à aider à vous adapter ?*

118 **Oui, oui. Parce que moi j'avais quand même des cardiologues assez caractériels**
119 **donc en fait quelque part ça ça c'est un petit peu transporté sans le vouloir des**
120 **caractères de chacun et en fait on arrive, enfin moi je suis arrivée à faire une**
121 **barrière pour vivre ça au mieux et ça se passe très bien hein, il n'y a pas de soucis.**
122 **Mais je pense qu'après, on arrive avec le temps, enfin c'est pareil la maturité au**
123 **niveau du métier fait que peut être aussi on arrive à mieux gérer les difficultés.**
124 **Parce qu'au bloc opératoire il y a quand même l'équipe médicale, para médicale,**
125 **on a quand même les _____, les infirmiers anesthésistes, il y a quand même**
126 **une population très vaste et il faut quand même s'entendre avec tout le monde, oui,**
127 **enfin voilà et tout ça autour du patient et c'est lui qu'il faut gérer au mieux.**

128 *Donc cette capacité relationnelle finalement ce serait quelque chose de transversal,*
129 *(oui) que vous aviez peut être déjà acquis antérieurement et qui vous a aidé à vous*
130 *adapter à cette nouvelle ambiance de travail au bloc opératoire, (oui tout à fait) qui est*
131 *une ambiance parfois difficile (parfois difficile oui) entre toute cette population très*
132 *hétérogène. D'accord. Est-ce que vous pourriez me raconter une ou deux situations de*
133 *formation qui ont été particulièrement bien réussies ?*

134 Alors, la meilleure expérience que j'ai eu, c'est en chirurgie cardiaque à Poitiers,
 135 où là je suis restée cinq semaines, et je trouve que les stages de cinq semaines en
 136 fait ce sont les mieux, parce qu'en fait on a l'impression de faire partie de
 137 l'équipe, et c'était entre guillemets un déchirement de partir et heu, donc par
 138 contre, c'est vrai que moi dans ce stage là, la première semaine, fin de semaine
 139 j'arrivais plus avec un nœud à l'estomac parce qu'il y avait quelque chose qui se
 140 passait je ne savais pas quoi, alors est-ce que c'était l'appréhension du stage parce
 141 que la chirurgie cardiaque je ne connaissais pas du tout, l'équipe pourtant a été
 142 agréable mais j'avais l'impression qu'il y avait un frein où alors c'était moi qui me
 143 faisais une idée je sais pas de l'équipe, enfin en tous les cas j'en ai moi parlé le
 144 lundi ou le mardi d'après avec l'équipe comme quoi j'avais un, quelque chose qui
 145 se passait pas, et heu rien qu'en en parlant, ils m'ont dit on est pourtant pas là
 146 pour te pénaliser, ça se passe bien, t'as l'air bien dans le stage, je sais pas et après
 147 le fait d'en avoir parlé, ben ça m'a libéré et ensuite j'ai fait plein de choses, ils
 148 m'ont autorisée à faire plein de choses heu, et à la fin du stage ben j'avais pas envie
 149 de partir et eux non plus d'ailleurs, parce que je faisais partie de l'équipe. Quand
 150 j'arrivais le matin je faisais comme eux quoi, j'ai..., ils m'ont encadré tout au
 151 départ et à la dernière semaine c'était comme si j'étais là sans être encadrée.
 152 Parce ils m'ont fait confiance et après ils me laissaient vraiment faire en plus il y
 153 avait une petite élève infirmière de deuxième année école IFSI qui était là, que j'ai
 154 encadré totalement et qui m'a remerciée à la fin du stage parce qu'en fait elle a
 155 vécu une expérience qu'elle a vécue qu'elle n'aurait peut être pas vécu avec
 156 quelqu'un d'autre, mais bon, parce que je l'ai encadrée, elle voulait faire un peu
 157 comme moi tout en restant quand même dans sa partie, hein parce que j'ai dit tu
 158 n'est qu'élève infirmière donc il y a des choses que tu ne pourras peut être pas
 159 faire toi, mais après elle s'est calquée sur moi et après l'équipe, c'est vrai, s'en est
 160 rendue compte et les deux parties étaient contentes. Elle est sortie de la formation
 161 heureuse de son stage de cardio. En plus elle, elle avait la difficulté, c'est qu'elle
 162 avait le côté anesthésie à voir et le côté circulante, enfin tout le rôle de l'IBODE
 163 quoi à voir. Donc elle aussi elle a réussi à s'habiller avec un chirg. cardiaque enfin
 164 bon elle a fait plein de choses qu'elle aurait peut être pas fait. C'est ce que je lui ai
 165 dit, peut être que tu l'aurais fait si j'avais pas été là mais ça a été un soutien en fin
 166 de compte pour elle, pour ses démarches de soins et tout, on a fait tout ensemble et
 167 depuis bon les chercher ensemble, c'est vrai qu'on a fait un travail. Enfin moi

168 **c'était très enrichissant pour moi et c'est vrai que l'équipe a été, mais cinq**
169 **semaines c'est vrai que c'est très bien quoi. On vit totalement avec l'équipe.**
170 *Et selon vous qu'est-ce qui justement favorise les apprentissages ? En formation en*
171 *alternance ?*
172 **Alors les apprentissages, et ce qu'on recherche ?**
173 *Alors qu'est-ce qui vous permet d'apprendre, qu'est-ce qui vous aide à apprendre ?*
174 **Alors ce qui nous aide à apprendre aussi c'est l'équipe, parce que, il a des ...,**
175 **l'équipe aussi est importante pour l'apprentissage à savoir qu'il faut qu'ils...,**
176 **qu'ils aient envie de donner aussi et de partager leur savoir. Heu, si, on le sent, il y**
177 **a des personnes qui travaillent qui n'aiment pas partager. Donc, après moi je**
178 **pense que c'est important que l'équipe puisse nous donner leur vécu et après, heu,**
179 **qu'on puisse le vivre nous aussi quoi. C'est important pour nous, enfin pour moi**
180 **en tous les cas. Quand on veut apprendre, parce que c'est vrai par exemple la**
181 **chirg. Cardiaque, moi j'y suis, j'avais jamais mis les pieds, moi c'est bloc**
182 **pluridisciplinaire on fera jamais de chirg. Cardiaque et en fait eux, c'est vrai que**
183 **eux ça fait dix ans qu'ils font ça, quand on arrive on a l'impression, ben que ça**
184 **coule de source, que c'est facile parce qu'ils font toujours les mêmes gestes**
185 **répétitifs et heu, quand on est à la place là on trouve que c'est très difficile en fait.**
186 **Mais eux c'est vrai c'est ce qu'ils me disent, nous on fait ça pendant dix ans, on fait**
187 **les mêmes gestes depuis dix ans avec le même chirurgien et c'est une acquisition,**
188 **mais c'est aussi leur apprentissage quelque part, c'est après ça devient routinier.**
189 **Moi c'est ce qu'ils m'ont dit, mais ils ont peur d'aller apprendre autre chose. Parce**
190 **que après il faut tout réapprendre, mais c'est ce que je leur ai dit nous c'est ce**
191 **qu'on vit au quotidien quand on est en stage, quand on va dans des services qu'on**
192 **ne connaît pas, sur la chirurgie cardiaque, la neurochirurgie que je ne connaissais**
193 **pas non plus, nous on réapprend mais on apprend sur peu de temps. Et nous c'est**
194 **un investissement de longue haleine parce que il faut qu'on..., on a envie, enfin**
195 **c'est pareil ça dépend comment on a envie de vivre sa formation. Si on a envie de**
196 **vivre pleinement et qu'on rentre dedans tout de suite quoi. Parce qu'on n'a pas**
197 **envie de lâcher quelque chose, c'est pour ça que les cinq semaines ça permet aussi**
198 **de rentrer dedans, à la fin on a l'impression vraiment de savoir, enfin pas d'être**
199 **aussi autonome que ceux que ceux que ça fait dix ou quinze ans hein, mais, c'est**
200 **vrai que le chirurgien ben quand il dit merci à la fin on est content. Quand on nous**
201 **fait un petit compliment comme quoi ça c'est bien passé, que vous pouvez rester si**

202 **vous voulez, revenir travailler, là on est, on sait voilà qu'on a rempli, qu'on a**
203 **rempli entièrement notre stage et qu'on est arrivé à la fin à ce qu'on voulait. Enfin**
204 **moi ce que j'avais envie de faire quoi.**

205 *A travers ce que vous dites, est-ce que il n'y aurait pas cette notion de reconnaissance*
206 *aussi qui intervient dans la façon d'apprendre ? Se dire...*

207 **Si oui, oui, tout à fait. On est reconnu en tant que tel, en fait. Mais c'est pareil, il**
208 **faut, par rapport au chirurgien, il faut, enfin prouver entre guillemets, qu'ils**
209 **peuvent nous faire confiance, parce que bon c'est pareil on est quand même**
210 **encadré, c'est vrai que par exemple en chirg. Cardiaque on est toujours habillé à**
211 **deux, c'est-à-dire qu'ils nous laissent pas tout seul, il y a toujours..., mais il faut, il**
212 **faut qu'on ait les gestes quand même sûrs pour éviter la perte de temps parce que**
213 **c'est pareil, il faut que ..., et heu c'est vrai que quand on sent qu'ils ont confiance**
214 **en nous c'est important quoi. Parce qu'on fait tout du début à la fin après.**

215 *Tout à fait.*

216 **Alors à part la mise en route de la CEC, ça ils ne voulaient pas absolument qu'on**
217 **le fasse parce qu'il y a toujours des risques importants à prendre et qu'ils**
218 **préfèrent que ce soit l'IBODE qui est là qui le fasse mais sinon tout le reste, tous**
219 **les gestes techniques.**

220 *Là en fait la confiance aide à apprendre ?*

221 **Oui.**

222 *Alors qu'est-ce qui finalement limiterait les apprentissages d'après vous ?*

223 **Je ne sais pas trop.**

224 *Les difficultés d'apprentissage. Les difficultés pour apprendre.*

225 **Alors après, au niveau, moi je parlais plus au niveau des chirurgiens, il y en a qui**
226 **font confiance qu'à leur équipe.**

227 *Oui.*

228 **Et moi je l'ai ressenti, il y a des fois après on n'a plus envie de s'habiller, enfin**
229 **stérilement avec ce chirurgien là. Effectivement, parce qu'il n'a pas envie de nous**
230 **inculquer un petit peu de savoir. Alors c'est vrai ils nous disent que dans les CHU**
231 **ils ont tellement à ..., pourtant c'est un CHU ils le savent qu'ils sont là pour**
232 **apprendre, pour communiquer leur savoir, le faire apprendre mais ils le disent, ils**
233 **voient tellement entre le internes, les externes, les élèves IBODE, les élèves IDE qui**
234 **veulent s'habiller et tout des fois ils en ont..., ils ont l'impression de ne plus**
235 **avancer. Alors est-ce qu'après il faut qu'ils se remettent en question alors que c'est**

236 un CHU, c'est ce que me disaient les IBODE, ils savent que c'est un CHU mais
237 quelque fois c'est vrai qu'il faut le comprendre, ils en ont peut aussi marre je ne
238 sais pas.

239 *Est-ce qu'on peut apprendre dans un autre lieu que le stage ?*

240 **Que le stage. Ben après le stage ça sert à la pratique. Heu ce qui permet d'avancer**
241 **c'est les cours. Parce qu'on met toujours tout en relation ce qu'on fait en cours et**
242 **ce qu'on voit en stage. C'est comme moi par exemple, je suis arrivée au bloc**
243 **opératoire l'anatomie, j'ai fait des gestes pendant six ans sept ans sans vraiment**
244 **connaître l'anatomie parfaitement, même si là je la connais pas parfaitement mais**
245 **maintenant je sais ce que je fais et pourquoi je le fais.**

246 *Comment vous arrivez à faire justement les liens entre votre pratique et la théorie ?*

247 *Comment ça se fait chez vous ce lien ? Cette articulation ?*

248 **Ben je sais pas naturellement, quoi. Quand on va en stage, on essaie quand même**
249 **de revoir le minimum d'anatomie et de physio pour comprendre ce que fait le**
250 **chirurgien. Et ne pas poser des questions bêtes et au moins avoir une réponse**
251 **claire et que lui le chirurgien soit pas toujours en train de dire par rapport à**
252 **l'anatomie, heu c'est vrai qu'ils aiment bien quand on connaît un minimum pour**
253 **éviter heu, ben c'est quand même assez lourd l'anatomie donc en fait, ils vont**
254 **directement à l'essentiel.**

255 *Qu'avez-vous pensé, ou que pensez-vous des temps de réflexion collective que vous*
256 *avez ici à l'école dans les travaux de groupes par exemple, es temps de réflexion sur les*
257 *pratiques, on a fait quelques cours d'analyse de pratique, les cours aussi de Monsieur*
258 *Blairon, en Psychosociologie ? Qu'est-ce que vous pensez de ces temps de formation*
259 *collective ? Comment ça vous aide à apprendre ?*

260 **Alors les cours de formation collective c'est vrai que c'est enrichissant, parce**
261 **qu'on n'a pas du tout, même si on fait le même métier, on le vit, heu enfin on vit**
262 **des expériences complètement différemment. Et en fait ça nous apporte une**
263 **ouverture d'esprit complètement différente par rapport à quand on est arrivé.**
264 **Heu, on a, quand on est arrivé à l'école c'est vrai qu'on est venu avec notre savoir,**
265 **notre savoir faire, notre savoir être du bloc sans être IBODE. Et l'école c'est vrai**
266 **que ça nous a fait une ouverture d'esprit, en plus quand on travaille en groupe, on,**
267 **nos idées diffèrent les unes et des autres et au final on arrive à la même chose. Et je**
268 **dirais même que maintenant depuis ça, on en parlait encore y a pas longtemps, on**
269 **a l'impression qu'on devient de plus en plus exigeant par rapport à avant. Parce**

270 qu'on en parle entre nous en stage, on dit oh là , et ça c'est passé, et puis après on
271 se dit, alors quelque part c'est vrai qu'on devient beaucoup plus exigeant rien
272 qu'au niveau de l'asepsie, tout ce qu'on voit au niveau du bio-nettoyage, etc..., et
273 là on critique ce qui ..., on s'auto-critique et on critique aussi, et alors on se dit oui
274 effectivement quand on est arrivé au mois d'avril, on n'avait pas du tout cette
275 ouverture d'esprit là. Donc quand même l'école, je trouve pour nous tous, pour
276 moi en particulier, ça permet d'ouvrir nos champs de vision, notre champ de
277 vision.

278 *Vous trouvez que c'est important ?*

279 **Ah oui.**

280 *Pourquoi ?*

281 **Par rapport à notre pratique professionnelle on est complètement... Je pense qu'on**
282 **vivra quand on va arriver dans... enfin moi quand je vais arriver dans mon bloc**
283 **en fait, je n'aurai pas la même ouverture d'esprit que quand j'avais qu'avant. Et j**
284 **e pense que je travaillerai différemment. Parce qu'on a beau être formé par, moi**
285 **ce ne sont que de IBODE, quand on explique quelque chose et qu'on dit pas**
286 **pourquoi, maintenant je sais pourquoi, mais avant on me disait il faut que tu fasses**
287 **comme ça comme ça mais j'avais pas l'explication, et là maintenant je sais**
288 **pourquoi. Parce que elles, elles avaient fait l'école, pour elles peut être que c'était**
289 **évident de dire pourquoi je fais ça et pourquoi ce sera comme ça et pas autrement.**
290 **Et moi peut être que je ne cherchais pas non plus pourquoi, on me dit je fais ça je**
291 **fais ça, elles ont fait l'école elles savent pourquoi elles ont fait comme ça, et moi je**
292 **n'ai pas vraiment posé la question pourquoi ça se faisait. Et maintenant je sais**
293 **pourquoi.**

294 *Et ça c'est aidant ?*

295 **Et ça c'est aidant. Oui. Très important. Voilà. Mais c'est vrai que c'est l'école,**
296 **pour moi l'école il faut la faire quoi. C'est vrai que dans les stages, partout où je**
297 **vais, celles qui sont assez réticentes, je dis il faut vraiment peser le poids d'un côté**
298 **pour et contre, mais normalement il faudrait que le pour remporte, parce que**
299 **quand il y a toujours des soucis d'organisation, on a toujours des solutions à un**
300 **moment donné ou à un autre. Sinon si on se trouve toujours des contres, on**
301 **n'arrivera jamais à avancer, parce qu'on va toujours trouver le truc qui va dire ah**
302 **ben non du coup je ne peux pas y aller je ne peux pas y aller.**

303 *Et qu'est-ce que vous pensez des temps de formation individuel ? Par exemple, le TIP,*
304 *où par exemple les temps d'auto évaluation en mise en situation professionnelle ? Des*
305 *temps qui vous renvoient plus à votre personne, qu'est-ce que vous en pensez de ça ?*
306 *Est-ce que ça aide à apprendre ?*

307 **Alors, au départ, quand on vient en mise en situation professionnelle, ce qui**
308 **nous..., enfin moi ce que j'avais peur c'est le jugement, et en fin de compte c'est**
309 **pas du tout ça, c'est plus, plutôt on sait travailler mais maintenant est-ce qu'on**
310 **travaillait bien avant ; on apprend, en plus on fait plus attention à ce que l'on fait.**
311 **Mais heu, moi après, c'est vrai quand vous étiez venue la première fois, après le**
312 **naturel vient vite au galop, on oublie que vous êtes présente en salle, en tous les cas**
313 **c'est moi ce que j'ai ressenti, donc ça veut dire quelque part peut être que ce que**
314 **je faisais avant c'était peut être pas si mal que ça, et ce que j'apprends après ça me**
315 **permet d'avancer, et de faire encore peut être mieux que ce que je faisais avant.**
316 **Mais c'est une aide, parce que après on s'auto critique, on voit ce qu'on a fait de**
317 **bien, ce qu'on n'a pas fait de bien et ça permet après pour la fois prochaine et puis**
318 **même sans être évaluée, je veux dire c'est ce qu'on fait au quotidien, il faut y**
319 **penser tout le temps quoi. Il ne faut pas rentrer dans la routine en fait.**

320 *Donc apprendre à s'auto-évaluer ça vous paraît heu, important ?*

321 **Oui, oui. Non parce que quand il y a des failles après, on se remet en question, on**
322 **se dit tient pourquoi il y a eu ça et c'est quand même... alors est-ce qu'on rentre**
323 **vraiment dans la routine, est-ce qu'il ne faut pas revoir notre point de vue ? Non je**
324 **pense que s'auto évaluer non c'est très bien. Il faut savoir aussi se remettre en**
325 **question. Il y a des gens qui savent pas, mai c'est vrai qu'il faut savoir se remettre**
326 **en question et accepter la critique de l'autre. Parce que ça peut être une critique**
327 **positive, en fait ça dépend comment c'est dit. C'est vrai. Je pense que la**
328 **communication verbale, ça dépend comment c'est dit.**

329 *Vous pouvez me donner une situation qui a été bien vécue, et une situation peut être*
330 *moins bien vécue en termes d'évaluation ?*

331 **Quand j'étais évaluée, moi c'était toujours bien passé. Sinon je ne sais pas.**

332 *Ce que vous dites, ça dépend la manière dont on dit les choses ? D'après vous comment*
333 *il faut dire les choses pour que ce soit entendu ?*

334 **Sans jugement. Je pense qu'il ne faut pas juger la personne, il faut simplement dire**
335 **ben voilà là elle a eu un problème, est-ce qu'il n'aurait pas mieux valu faire**
336 **autrement, à la place de dire t'aurais pas dû faire comme ça, fallait faire comme**

337 ça, et je pense que c'est ça qui est important la façon dont on le dit, parce qu'après
338 on se braque, et puis on le prend mal et puis après la relation entre collègues
339 souvent se passe pas bien alors qu'en le disant dans l'autre sens, moi je pense que
340 c'est quand même plus important.

341 *Et toujours dans ce temps de formation individuel, qu'est-ce que vous avez appris à*
342 *travers la réalisation du travail d'intérêt professionnel qui n'est pas terminé mais ?*
343 *Comment vous le voyez ?*

344 **Non.**

345 *Mais comment vous le voyez, qu'est-ce que vous pouvez dire là-dessus ?*

346 **Alors le travail professionnel c'est beaucoup de recherches et c'est quelque chose**
347 **qu'on ne fait pas d'habitude en fait. Et heu, et même si au sein du travail il**
348 **faudrait peut être qu'on fasse des recherches, par rapport à la prise en charge du**
349 **patient, ou sur une méthode de travail, c'est vrai qu'on ne le fait pas parce qu'il y a**
350 **d'autres personnes qu'étaient là avant nous qui font des choses, qui font des actes,**
351 **et c'est vrai que le travail de recherche ça permet une ouverture d'esprit, de**
352 **réflexion qu'on n'avait certainement, qu'on n'a pas au quotidien. Alors que peut**
353 **être on le fait inconsciemment, mais là comme on est complètement dedans, c'est**
354 **vécu différemment qu'au quotidien en fait.**

355 *Est-ce que ça vous aide ça à apprendre ? Est-ce que ça vous aide à ? En quoi ça vous*
356 *aide ?*

357 **Alors le TIP c'est pareil, chaque personne a un sujet, donc là en fait moi c'est sur**
358 **l'accueil de l'enfant et c'est vrai que ça me permet de voir ce qui n'est pas bien fait**
359 **au sein de mon bloc par rapport à ce que je vois ailleurs. Et donc en fait, ça me**
360 **fait réfléchir sur le après, comment mettre en place des choses pour qu'on fasse**
361 **aussi bien que dans les hôpitaux par exemple qui sont vraiment spécialisés chez**
362 **l'enfant. Alors que nous on n'a que des enfants mais que c'est, alors qu'il y a des**
363 **adultes mais on devrait aussi plus se pencher sur ce problème là. Et heu c'est vrai**
364 **qu'après le fait de réfléchir à ça, ça permet de voir qu'on peut effectivement**
365 **mettre en place des choses mais après il faut voir avec l'équipe environnante ce**
366 **qu'on peut faire.**

367 *Est-ce que vous avez l'impression d'avoir progressé ou en tout cas changer votre*
368 *attitude d'apprenant ? Là ça fait un an maintenant que vous êtes en formation, est-ce*
369 *que vous sentez que votre posture, votre place en tant qu'apprenant à changer ?*

370 **C'est différent, heu. Comment expliquer ça. Je sais que c'est différent par rapport**
371 **au début. Est-ce que j'ai maintenant l'habitude, est-ce que j'ai pris une habitude**
372 **de travail qui fait que je sens que c'est moins compliqué qu'avant, est-ce que j'ai**
373 **mis plus de priorité, je ne sais pas comment le définir. Où alors l'organisation, je**
374 **m'organise de façon à ce que ça ne me prenne pas trop de temps dans ..., pour pas**
375 **que ça me mange entre guillemets.**

376 *Pour pas que ça vous envahisse trop.*

377 **Oui, voilà. Parce qu'au départ, c'est envahissant parce qu'on ne sait pas comment**
378 **on va s'organiser, etc.... Et après, petit à petit, on trouve des moyens pour avancer**
379 **dans la formation et maintenant c'est vrai que ça me mange beaucoup moins. Moi**
380 **je m'organise à fond quand je suis sur place et quand je suis à la maison je ne fais**
381 **strictement rien qui concerne l'école. Et ça se passe très bien comme ça. Espérons**
382 **que ça continue comme ça. (Rires) Mais c'est vrai qu'il faut s'organiser en fait, il**
383 **faut arriver à gérer le temps qu'on a ici au mieux pour éviter après d'être prise**
384 **par le temps.**

385 *Donc la gestion du temps c'est important ?*

386 **Oui.**

387 *D'accord. Quels sont d'après vous les enjeux de la formation par alternance ? A quoi*
388 *elle sert cette formation en alternance ?*

389 **Alors des enjeux. L'enjeu c'est un peu fort quand même. Les enjeux si on fait la**
390 **formation c'est qu'on la bien voulu. Enfin il n'y a pas d'enjeux. La formation**
391 **d'IBODE moi je dis c'est important de la faire, l'enjeu ça va être ça peut être pour**
392 **moi, c'est que dans les blocs opératoires si on veut défendre notre place au sein du**
393 **bloc, il faudrait, il faut que tout le monde fasse l'école d'IBODE. Il faudrait que**
394 **les directeurs des centres hospitaliers, des cliniques se disent pour avoir des gens,**
395 **je sais pas..., je ne dis pas que les infirmières n'ont pas de compétences, ce n'est**
396 **pas ça, en fait il faut qu'on défende notre formation, si on veut qu'elle compte au**
397 **sein de la..., du Ministère, il faut absolument que les gens se forment, enfin moi je**
398 **le vois comme ça. Avant je ne le voyais pas comme ça hein, c'était pas ça du tout.**

399 *Alors se former pour atteindre quoi ? C'est quoi justement, alors j'entends bien ce que*
400 *vous dites en disant que les personnes qui travaillent au bloc opératoire ont intérêt à se*
401 *former mais dans quel but ?*

402 **Ben c'est quand même valorisant de se dire je suis formée, j'ai appris des choses,**
403 **que je peux mettre en place au sein de mon bloc opératoire. Parce que quand on**

404 arrive infirmière, on a aussi des capacités à travailler au bloc, mais maintenant
 405 moi qui ait vécu en tant qu'infirmière et maintenant qui fait la formation, après
 406 on n'a pu les même objectifs, ça change complètement le point de vue qu'on avait
 407 avant, et en fait c'est pour ..., moi je trouve ça important quand même que la
 408 formation _____ vis-à-vis des chirurgiens. Moi je sais qu'au sein de l'hôpital
 409 d'où je viens pour eux c'est important que nous ont soient formées. Parce que pour
 410 eux, ce sont des gens qui ont une compétence autre que les infirmières et c'est
 411 quelque chose qui est important pour eux parce que ce n'est pas quelque chose
 412 qu'on a appris sur le tas, enfin avec l'expérience. Même si on peut devenir une très
 413 bonne infirmière de bloc avec l'expérience, ils disent qu'on a, et c'est moi au
 414 départ je ne le pensais pas, ils disent qu'on a une autre vision de la globalité du
 415 patient et de leur travail à eux, et de l'attente du travail en équipe. Et moi j'ai été
 416 poussée à faire la formation, parce qu'au départ c'est vrai je ne voulais pas
 417 vraiment la faire, mais heu. Mais après, au début, on se dit non, je ne veux pas la
 418 faire, petit à petit on rencontre des gens, on discute, et puis après on se rend
 419 compte effectivement que c'est important. C'est pour ça peut être que nous au sein
 420 de notre bloc on est toutes diplômées. Mais après c'est aussi une politique du
 421 centre hospitalier. Le directeur quand il est arrivé il a demandé à avoir que des
 422 gens formé. Et ce n'est pas la politique de partout parce que moi quand je, en
 423 stage, on le voit bien, certains endroits ils ne poussent hein pas leurs infirmières à
 424 faire la formation.

425 *Tout à fait. Et selon vous c'est quoi un professionnel compétent ?*

426 **Le piège. Oui. Heu. Le professionnel compétent en fait c'est la personne qui voit le**
 427 **patient dans sa globalité et pas seulement l'intervention qu'il a à faire. Ya des**
 428 **chirurgiens qui ont du mal à à voir le patient, ils ne voient que leur intervention et**
 429 **je pense que nous quand on fait la formation d'IBODE on a cette ouverture**
 430 **d'esprit qu'on n'a pas. Enfin moi j'ai l'impression qu'ils l'ont pas même les autres**
 431 **professionnels qui sont infirmières elles l'ont pas. Elles ont une intervention à**
 432 **faire, du matériel à mettre en place, un patient à mettre sur une table, mais sans**
 433 **vraiment voir le patient qui est au centre. Et moi je pense que c'est ça qui est**
 434 **important en fait quand on fait la formation. Je me répète hein. Enfin moi en tous**
 435 **les cas ça m'a appris ça.**

436 *Hum. Comment concevez-vous votre parcours de professionnalisation ? C'est peut être*
 437 *une question plus difficile ça aussi. Oui pardon.*

438 **La professionnalisation. Alors moi normalement je suis pas du tout carriériste, y a**
439 **en qui font des diplômes parce qu'ils sont très carriéristes, heu, en fait, moi la**
440 **formation au départ je ne voulais pas la faire, moi j'étais plus partie pour faire la**
441 **VAE mais quand même je voulais avoir un diplôme pour rester au bloc**
442 **opératoire. Après le choix n'a pas été évident pour moi de prendre si c'est une**
443 **bonne solution ou pas la VAE je ne veux pas juger, mais en tous les cas, la**
444 **formation, enfin je crois que c'est important de se former même si on fait pas des**
445 **formations, là c'est une formation pour être, pour avoir une spécialité, au sein des**
446 **hôpitaux et des cliniques il y a des formations internes pour se remettre en**
447 **question et grandir dans nos pratiques professionnelles. Donc moi je pense qu'il est**
448 **important quand même, même si sans faire de spécialité, il est important quand on**
449 **a des formations internes qui se présentent que se soit dans n'importe quel service**
450 **il est important d'y aller, parce tout évolue, les techniques évoluent et nous, il faut**
451 **pas qu'on reste dans notre train-train quotidien et c'est peut être pour cela nous à**
452 **l'époque en 2001 quand l'hôpital a fusionné, a changé, que Monsieur Piret a**
453 **demandé à ce fin qu'il n'y ait plus de piliers de service. Parce que ces filles là, et**
454 **c'est lui qui nous l'a dit, elles se forment plus et vont pas chercher ailleurs**
455 **l'évolution du service. Donc en cassant ça, ça permet effectivement, ben quand on**
456 **va dans un nouveau service d'être obligé de se former au nouveau service. Et**
457 **d'aller chercher ailleurs ce que l'on ne connaît pas. Et c'est vrai que ça c'est bien.**

458 *Est-ce que ça veut dire qu'après cette formation vous aurez encore envie d'aller*
459 *chercher ailleurs ?*

460 **Certainement, certainement parce que des formations il y en a tout le temps soit**
461 **en coelioscopie, en orthopédie, tout évolue, le matériel évolue donc après il faut voir**
462 **ce qui peut être mis en place. Si le chirurgien choisit de changer totalement de**
463 **matériel, il faut bien aussi que nous aussi on soient au point quant on prend**
464 **l'intervention donc il faut bien se former.**

465 *D'accord.*

466 **On ne va pas aller dans un, enfin faire une intervention si on ne connaît pas le**
467 **matériel, on met en péril l'intervention, le chirurgien va pas être content, le**
468 **patient risque, voilà il y a plein de choses à mettre en compte quoi.**

469 *On arrive maintenant à la fin de l'entretien, j'aurais juste encore une petite question à*
470 *vous demander. Selon vous quels aspects de la formation auraient-ils pu être*
471 *approfondis ?*

472 Alors ce qui manque peut être ce sont des TP parce qu'on n'a pas de salle
473 adéquate ici dans le centre de formation de Tours. Moi je viens d'un hôpital
474 pluridisciplinaire, il y a des collègues qui viennent, qui font que des spécialités, et
475 ce qui pêche quelque part c'est ça, c'est qu'on ne peut pas s'entraîner comme on
476 veut, leur montrer nous notre savoir, ce qu'on a appris au quotidien. Et moi je
477 dirais c'est ça la manipulation avant d'aller en stage. Par exemple, en
478 Neurochirurgie moi je ne connaissais pas du tout, certains ont fait de la
479 neurochirurgie dans la classe, donc on aurait peut être pu échanger voilà leur
480 savoir et puis arriver là bas sans, surtout qu'en neurochirurgie on n'a que trois
481 semaines de stage, donc il faut vite s'adapter, le matériel on ne le connaît pas, c'est
482 vrai que le matériel va être différent d'un service à l'autre mais ça se ressemble
483 quand même, donc en faisant des TP on aurait peut être pu éviter, enfin gagner du
484 temps au niveau du stage en fait. Nous c'est vrai qu'on a quand même des
485 échanges pas mal entre nous là, l'école, la classe est quand même... on
486 communique pas mal donc sans les TP on y arrive mais c'est vrai que des fois la
487 manipulation. Sinon non au niveau des cours, il n'y a pas de problème hein.

488 *Le groupe je reviens à ce que vous disiez à l'instant, pour vous le groupe est*
489 *important ?*

490 Important, oui. Là on est quand même vingt et un, c'est un gros groupe et en fait,
491 on arrive quand même à gérer l'importance du groupe. Ici tout le monde s'entend
492 bien, il y a quand même des sous groupes, hein il y a des sous groupes qui se sont
493 formés, y en a qui s'entendent mieux avec d'autres mais en fait quand on est tous
494 ensemble, on arrive quand même à vivre bien notre formation. Et heu c'est vrai
495 que c'est important, parce que il a toujours des hauts et des bas chez chacun de
496 nous et on se reconforte les uns les autres, on se fait des soirées à l'extérieur pour
497 rescinder tout ça, et on se contacte par mail, on a tous échangé nos mails, enfin
498 bon, non il y a une bonne ambiance du groupe. Et je pense que c'est important
499 pour vivre bien sa formation. Parce que moi j'ai connu des expériences avec
500 d'autres collègues de travail qui ont vécu et qui ont fait la même formation que
501 moi et qui l'ont très mal vécue pendant dix huit mois.

502 *Hum, hum.*

503 Et c'est vrai quand on arrive ici, on se dit oh là là, on a des à priori parce que on a
504 entendu tout ce qui s'était passé avant et je pense qu'il faut qu'on vive chacun

505 **notre expérience. Différemment. Mais la classe, la promotion 2008-2009 le vit très**
506 **bien (rires).**

507 *Est-ce que Fanny vous auriez quelque chose à rajouter par rapport à tout ce qui a été*
508 *dit concernant la formation en alternance ?*

509 **Heu je n'ai rien de spécialement à rajouter, si ce n'est qu'il faut la faire. Et que je**
510 **pense que c'est une expérience à vivre et que c'est très enrichissant. Pour les deux,**
511 **je veux dire quand on vient en couple, que ce soit professionnellement je vais dire**
512 **et puis pour la vie privée, moi je trouve que ça fait grandir et que l'on voit que**
513 **l'on peut évoluer entre vie privée et professionnelle en liant les deux et ça c'est**
514 **important. Et ça prouvent à nos enfants, quand on a des enfants, qu'on n'a rien**
515 **sans rien, il faut travailler pour obtenir ce qu'on a envie d'avoir et que ça vient pas**
516 **comme ça par le saint esprit et qu'il faut se donner les moyens de le faire.**

517 *Merci beaucoup.* ■

RETRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN DE
DOMINIQUE

DOMINIQUE

1 Donc, on va commencer par une question un petit peu générale. Qu'est-ce que tu peux
2 me dire d'une manière générale de la formation par alternance, comment tu l'as vécue ?
3 Ça fait maintenant un an a peu près à peine maintenant neuf mois (que tu es sortie de
4 l'école, heu, est-ce que tu peux me dire comment tu l'as vécue pendant dix huit mois
5 cette formation en alternance ?

6 **Heu, ben, ben heu, souffle, au début la formation, disons que c'était plus avec le**
7 **recul, heu, que maintenant je suis retournée dans un service que je me rends**
8 **compte à quel point c'était utile, que le... j'ai..., c'est..., disons que c'est dur de**
9 **se remettre en question, de reprendre ses études, heu, et c'est après qu'on se**
10 **rend compte, voilà, qu'on a pu compléter ses connaissances, apprendre et qu'on,**
11 **(souffle), oui, voilà.**

12 Hum, hum. Donc tu me dis c'est dur de reprendre ses études, c'est dur de se remettre en
13 question, heu, hum, qu'est-ce qui te paraît difficile dans cette remise en cause et puis,
14 heu, comment la formation en alternance peut te permettre de dépasser cette difficulté
15 là.

16 **Ben c'est dur de se remettre dans les études parce qu'on se demande toujours**
17 **déjà si on a le niveau de base, si on va être capable, c'est une question de**
18 **confiance en soi et puis aussi d'être vu par d'autres professionnels, par des gens à**
19 **l'école, voilà qui vont nous juger, est-ce qu'on a les capacités et tout, après on se**
20 **rend compte au fur et à mesure de la formation que en allant aussi plus dans les**
21 **stages on se dit qu'on est capable, et que voilà on peut faire plus, on prend**
22 **confiance en soi et heu, je pense que oui avant d'aller à l'école d'Ibode, j'avais**
23 **des bases d'infirmière et du coup je manquais peut être de confiance en moi pour**
24 **me dire que j'étais capable, que je savais des choses, heu alors oui dans les stages**
25 **je pouvais compléter mes connaissances auprès des professionnels et tout, et puis**
26 **à l'école que finalement par rapport aux autres et ben j'avais aussi un niveau**
27 **qu'était acceptable, donc au fur et à mesure on prend confiance en soi, on a**
28 **envie d'aller plus loin.** *Hum, hum. Silence prolongé. Donc c'est ça pour toi la formation en*
29 *alternance, sont des moments heu où on va en stage, où on fait des choses et on se rend compte que*
30 *finalement ben on sait quand même et puis on reprend confiance en soi, et puis des moments de*
31 *cours, ou là ben on a un petit peu peur de ne pas être à la hauteur (oui) peur d'être jugé, etc... et puis*
32 *finalement en se confrontant aux autres on se rendre compte que ben si on sait des choses et que ça*
33 *donne envie d'aller plus.*

34 **(Oui, en échangeant avec les autres, avec les professionnels, en fin de compte en**
35 **se confrontant aux autres, on sait, heu en enfin on apprend et le fait d'être là ça**
36 **nous donne envie d'aller plus loin et d'apprendre. (Silence).**

37 *Ça t'a paru important d'aller plus loin ?*

38 **Oui. Et après ça me semblait naturel et même maintenant c'est vrai que le, on**
39 **envie de compléter ses connaissances, de passer, de ne pas se cantonner à ce**
40 **qu'on fait, on a envie de comprendre pourquoi on fait les choses, et de se donner**
41 **du mal. Et je pense que le fait de reprendre ses études par la formation en**
42 **alternance, on sait pourquoi on le fait et on a envie de prouver voilà qu'on, qu'on**
43 **est capable et qu'on est un bon professionnel. Quels sont d'après toi les points**
44 **positifs de l'alternance ?**

45 **Heu, ben justement de pouvoir d'aller, d'avoir des cours, de pouvoir après aller**
46 **sur le terrain de stage pour mettre en application, de pouvoir se poser des**
47 **questions, toujours se remettre en question et voilà, de progresser comme ça par,**
48 **en espaliers, se dire qu'il y a des moments où on est dans le doute, se dire est-ce**
49 **que j'ai vraiment appris ? De toujours progresser comme ça en fin de compte.**
50 **D'avoir eu avant un travail, de travailler par exemple en bloc et de pouvoir, heu**
51 **se dire ben tiens je faisais comme ça et de revenir en disant et ben maintenant je**
52 **peux faire comme ça j'ai appris et je sais pourquoi je fais les choses. Avoir un**
53 **avant et un après. Donc ce que tu dis c'est que aller en cours apprendre quelques, s'informer, heu**
54 **aller en stage et puis essayer d'appliquer et puis revenir et puis se poser des questions, donc c'est ça**
55 **pour toi l'alternance ? Est-ce que ça ça t'aide à apprendre ?**

56 **Oui, parce qu'en plus il y a des personnes différentes qui nous, qui sont là à**
57 **chaque moment et du coup c'est là qu'on peut faire un peu une synthèse pour se**
58 **dire qu'est-ce que je retire de bien, qu'est-ce qui était pas bien avant que je**
59 **faisais et que maintenant je ne ferai plus.**

60 *Et qu'est-ce qui t'aide justement à faire cette synthèse ?*

61 **Ben déjà la communication avec les professionnels, l'échange, je pense que ça**
62 **c'est énorme, tout ce qu'on peut nous dire tient en cours, et ce que les**
63 **professionnels eux retirent de leur quotidien, heu c'est ça aussi qui permet. Oui,**
64 **d'accord. Et quelles sont les difficultés d'après toi de l'alternance ? Est-ce que ça**
65 **présente des difficultés l'alternance ? Pour toi ?**

66 **Je pense que c'est des difficultés plus personnelles, après il faut, du caractère, il faut, il**
67 **faut être diplomate sans tout accepter, il faut être à l'écoute, il faut aller de l'avant**

68 quand même, il faut avoir une force de caractère sans vouloir tout imposer et tout
69 changer, heu, et puis il faut quand même s'adapter et être dans l'apprentissage, ouais.

70 *C'est quoi être dans l'apprentissage, pour toi ?*

71 **Vouloir aller chercher plus loin dans son savoir, aller chercher les informations.**

72 Hum, hum.

73 **Apprendre et comprendre. Pourquoi on fait les choses, ça permet après voilà de**
74 **pouvoir réexpliquer, quand on revient après de pouvoir former, de former des**
75 **personnes et, voilà, on n'a plus l'impression de dire aux personnes, ha je peux**
76 **pas trop te dire, va voir quelqu'un d'autre, on se sent « pas important » mais**
77 **on se dit oui j'ai des connaissances et je peux les redonner.**

78 *Ça te permet d'argumenter ?*

79 **Oui, voilà d'argumenter aussi.**

80 *Donc les difficultés finalement c'est plus dans le savoir être ? Alors dans ce que tu me dis ?*

81 **Oui je pense.**

82 Etre diplomate, être à l'écoute, aller de l'avant ? Avoir une force de caractère, s'adapter,
83 heu.

84 **Ouais. Plus dans le savoir. Parce que le savoir faire on l'apprend en alternance,**
85 **c'est une continuité une courbe croissante je pense, le savoir être voilà, il y a des**
86 **gens qui à la fin sont toujours pas, ne vont pas savoir s'adapter aux, aux..., soit**
87 **aux cours, aux personnes, aux stages.**

88 *Tu penses que ça s'apprend le savoir être ou est-ce que c'est inné à la personne ?*

89 **Je pense qu'on peut quand même modifier ses comportements et s'adapter un**
90 **petit peu.**

91 *Qu'est-ce qui aide à modifier son comportement ?*

92 **Ben le fait d'être en confiance, de se sentir bien dans sa formation, heu, et aussi**
93 **d'avoir voulu faire la formation en alternance, d'être libre de son choix.**

94 *Hum. Etre libre de son choix ça permet d'avancer dans son savoir être ?*

95 **Ouais. De pas avoir de contraintes, de dire j'ai fais ça parce qu'on me l'a**
96 **demandé, ou, voilà. De l'avoir voulu. Ouais.**

97 D'accord. Comment tu t'es située, toi, en tant que personne ? En tant que personne justement
98 autonome, (toux), dans ce contexte d'alternance où tu as côtoyé justement des tuteurs, des formateurs,
99 des co-formés, hein des personnes qui faisaient la formation avec toi, heu, comment tu as pu prendre ta
100 place, quelle place tu as pris dans cette formation, toi en tant que personne ?

101 **Heu, ben la place que j'ai pris ou qu'on peut prendre c'est celle que les autres**
102 **nous donnent aussi, hein et je pense que ça se joue entre voilà les formateurs où**
103 **on se sent bien où on sent qu'il y a une écoute, une communication, heu, qu'il y a**
104 **un sentiment de, pas d'égalité, non mais que oui qu'on est entre professionnels**
105 **même si on n'a pas le même niveau heu, et puis avec, la place qu'on prend dans**
106 **un groupe c'est heu, ben je pense que ça dépend de nos relations au début, de ce**
107 **qu'on veut y mettre. Si on arrive en se sentant supérieur heu, ben le groupe va se**
108 **poser des questions et si on arrive en se sentant inférieur, le groupe va nous**
109 **mettre un peu à l'écart et voilà.**

110 *C'est important ça cette dimension du groupe ?*

111 **Oui. Je pense que dans une formation on vit par rapport au groupe, les**
112 **formateurs heu, on n'a pas la même relation, on sait que voilà ils sont là et on**
113 **peut toujours faire autrement et tout, mais le groupe on est en permanence avec**
114 **et il y a toujours un jugement ou un sentiment de faire mieux, d'être le meilleur**
115 **et tout.**

116 *Ah oui tu as ressenti ça ?*

117 **Ouais, ouais. Je pense qu'il y a beaucoup qui l'on ressenti, de se dire qu'il fallait**
118 **être au top, que y en a qui sont là pour, et même si après on se dit ce n'est pas**
119 **grave, on a envie quelque part de prouver aux autres que nous aussi on est bon.**

120 *Un certain esprit de compétitivité ?*

121 **Un petit peu. Ouais.**

122 *Et ça ça pousse, ça pousse ?*

123 **Oui ça pousse vers l'avant même si on se dit qu'on s'en fiche, que au module par**
124 **exemple, si on a juste dix que ça suffit parce qu'on a l'impression d'avoir**
125 **travaillé et finalement on donnera le meilleur de nous même, oui, on a envie de**
126 **se surpasser et, donc je pense que si on est dans un groupe, heu qui bosse on a**
127 **envie de bosser. Hum, hum. C'est comme ça que tu l'as vécu toi ?**

128 **Oui. D'une certaine façon oui, même si je me disais que c'était, je le faisais pour**
129 **moi, que la formation on la fait pour soi et que ce qu'on en retire les autres, on**
130 **n'a pas envie d'être les derniers ou d'avoir l'impression d'en savoir moins ou**
131 **d'avoir été moins bon.**

132 *Donc le groupe tu le vois plutôt comme ça, comme un dynamiseur ?*

133 **Ouais, hum.**

134 *Est-ce qu'il n'y a pas...*

135 **Non, alors maintenant je me dis que si on tombe dans un groupe ou il n’y a pas,**
136 **ou tout le monde est un peu plus, (souffle), pas j’m’en foutiste, mais à se dire**
137 **bon on fait ça, je me dis je ne sais pas comment, peut être que j’aurais été dans**
138 **un autre état d’esprit.**

139 *Ah oui.*

140 **Peut être, même je me dis vis-à-vis du formateur quand le formateur vient sent**
141 **qu’il n’y a pas le même entrain ça doit pas faire les mêmes relations, et ouais.**

142 *Est-ce que tu pourrais me raconter, me narrer une ou deux ou plusieurs situations*
143 *d’apprentissage, qui ont été réussies, si t’as pas trop oublié quoi ?*

144 **Heu, situations d’apprentissage ?**

145 *Oui, des situations pédagogiques vécues en formation qui t’on permit ou qui ont facilité*
146 *les apprentissages. Qui t’ont permis d’apprendre qui ont facilité tes apprentissages.*

147 **Heu, (silence), donc dans les cours ce qui ...**

148 *Oui, oui, les cours.*

149 **Heu, non mais dans les cours théoriques je pense à chaque fois qu’on mettait que**
150 **les intervenants ou formateurs, mettaient, on met en relation avec le vécu je**
151 **pense que ça ça favorise vraiment la remise en question et qu’on y repense après**
152 **quand on travaille et qu’on retombe sur ce genre de situation. Je pense faire la**
153 **relation entre la théorie mais plus voilà le vécu ou ce qui peut arriver, ça permet**
154 **de progresser et de se dire que oui on a retenu et qu’on n’a pas besoin de relire**
155 **trois fois pour savoir que ça va nous servir après. Maintenant des situations**
156 **concrètes, heu, (silence) j’en ai plus Brigitte.**

157 *Ca peut être aussi en stage.*

158 **Oui.**

159 *Ou des situations qui n’ont justement pas été bien vécues. Des situations*
160 *d’apprentissage qui ont, qui n’ont pas été bien vécues.*

161 **Alors par exemple, des situations moins bien vécues, je pense que certaines, des**
162 **fois travaux pratiques, pour ma part j’attendais trop de ces cours là pour**
163 **finalement me dire que, que j’avais appris quelque chose. Des fois on attend plus**
164 **de ces cours pratiques en se disant que, et on va se remettre en question mais**
165 **finalement on se dit que l’attente était trop importante par rapport, à son**
166 **bénéfice.**

167 *Son bénéfice.*

168 **Oui, au bénéfice, alors que des cours théoriques, ou on se dit que ça va plus être,**
169 **qu'on va en dire plus autour, et finalement des fois on en retire plus, surtout sur**
170 **les cours de ... je ne sais pas... gestion des risques, les choses un peu dans le**
171 **module 4 voilà, où c'est plus rébarbatif peut être mais finalement ça sert**
172 **beaucoup après tous les jours.**

173 *Oui, d'accord. Hum, par rapport aux TP qu'est-ce que tu aurais souhaité ? Par*
174 *rapport à ces TP qui t'ont déçus, par rapport au bénéfice que ça t'a apporté, qu'est-*
175 *ce tu aurais souhaité de plus pour ces TP ?*

176 **C'est ben, finalement, hum, c'est le savoir faire les TP et le savoir faire on**
177 **l'apprend peut être plus en stage ou sur le lieu que à l'école dans les locaux qui**
178 **sont pas forcément adaptés, et on l'apprend c'est par des professionnels qui vont**
179 **nous remettre en question, au coup par coup, ben non là ce n'est pas bien ce que**
180 **tu fais et tout, parce que forcément quand on est en TP, on sait que voilà il y a**
181 **une façon de faire, et qu'on, donc on va s'adapter alors que quand on est sur les**
182 **lieux de stages, on pense plus qu'on est regardé et c'est là que le professionnel va**
183 **nous dire, non ça il faut que tu le fasses comme ça et tout , ça je pense que c'est**
184 **la meilleure des formations.**

185 *Peut être qu'en TP aussi ce ne sont pas des situations réelles.*

186 **Oui, voilà.**

187 *Tout simplement.*

188 **Voilà, y a que, on va de tel point à tel point sans voir autour et, oui.**

189 *Donc tu ressens peut être un décalage entre ce qu'on peut faire en TP et ce qui se*
190 *passe sur le terrain ?* **Oui.**

191 *Forcément il y a un écart, et...*

192 **Forcément.**

193 *Et donc le bénéfice il est moindre.*

194 **Il est moindre, mais je comprends aussi que voilà les TP c'est pour que tout le**
195 **monde, dans un groupe, tout le monde ait la même approche et tout.**

196 *Hum, d'accord. Qu'est-ce que tu as pensé des temps de réflexion collective ? Comme*
197 *les travaux de groupes, alors on ne reparlera pas des travaux pratiques mais les*
198 *travaux de groupes, par exemple?*

199 **Travaux de groupes, heu alors je pense que c'est pareil, il faut tomber dans un**
200 **bon groupe, où on a envie d'aller de l'avant, heu, sinon il y a toujours voilà des**
201 **personnes qui vont avoir le rôle de leader, qui vont mener un peu le groupe et si**

202 **le groupe s'entend pas bien des fois ça peut énerver que ce soit untel le leader et**
203 **tout , donc ça c'est difficile de travailler ensemble.**

204 *Hum, hum.*

205 **C'est difficile tout le monde n'a pas les mêmes, mêmes ..., même si on a un même**
206 **travail à faire on n'a pas envie de passer par les mêmes chemins, bon cela permet**
207 **d'apprendre à travailler en semble et heu, à écouter les autres. Oui ça donne**
208 **certaines qualités je pense, parce les premiers travaux de groupes c'était un peu**
209 **chacun avait envie d'aller, puis après on sait comment les autres travaillent, et**
210 **on se dit bon allez, tout le monde va être conciliant pour arriver au but.**

211 *Hum, hum.*

212 **Ce n'est pas évident.**

213 *Est-ce que tu penses qu'on peut apprendre des autres ? En dehors des formateurs,*
214 *des tuteurs ? Enfin je veux dire quand je dis des autres des co-formés ?*

215 **Oui, oui oui je pense mais on va toujours vers les gens avec lesquels on a des**
216 **affinités, du coup est-ce qu'on se donne les moyens d'aller vers les autres qu'on**
217 **peut être plein de richesses mais, et les gens qui nous énervent on n'a peut être**
218 **pas forcément envie d'entendre ce qui savent bien faire et tout.**

219 *Oui.*

220 **Donc finalement on reste toujours un peu dans les mêmes sous groupes et oui par**
221 **contre on échange avec les autres, c'est important, échange, on échange sur eux**
222 **leur pratique dans un hôpital différent, sur un _____ qui va être**
223 **pluridisciplinaire voilà , je pense que c'est important, et même encore**
224 **maintenant avec le recul quand on s'appelle on parle toujours du travail pour**
225 **dire et toi oui, où comment tu ferais et tout, est-ce ? Ca permet d'avoir un petit**
226 **réseau et de se dire qu'en dehors du travail, nous on a des gens avec lesquels on**
227 **peut parler de ça.**

228 *Hum, et qu'est-ce que tu penses des temps de travail plus individuels comme par*
229 *exemple le TIP ? Et puis aussi peut être, on va déjà commencer par le TIP et puis*
230 *après je te demanderai par rapport au temps d'auto-évaluation dans la mise en*
231 *situation professionnelle.*

232 **Oui.**

233 *Donc tu n'es, plus dans la collectivité mais tu es face à toi.*

234 **Oui. Donc par rapport au TIP, le temps de travail, avec le recul je me dis que je**
235 **suis contente du travail que j'ai fourni, je me dis que c'était une bonne recherche**

236 ça aide à se structurer, et à progresser de façon logique, on parle de choses, on
237 avance et heureusement qu'on a quand même tous les cours de méthodologie et
238 tout, parce que ça semble tellement improbable au début d'arriver à fournir ce
239 travail, maintenant je me dis que oui c'était bien et que ça permet de, de
240 travailler autrement et c'est vrai que même comme ça sur un, au bloc opératoire
241 après on peut réfléchir et se reposer des questions sur le TIP ; enfin d'avoir la
242 même approche, de travailler par étapes, maintenant je me dis c'est pas. (*oui*)
243 c'est un travail au long court et c'est difficile c'est vrai dans la formation.

244 *Pourquoi c'est difficile ?*

245 C'est difficile déjà parce que c'est le travail au long court donc il faut jamais
246 l'oublier et tout le temps travailler dessus, donc on, en plus des choses qu'il y a à
247 faire à côté, il faut progresser sur le TIP et puis à la fin on peut être déçu par les
248 résultats, on a l'impression d'avoir fourni un travail tellement énorme et par
249 rapport aux jurys qui sont différents et qui notent différemment de toute façon,
250 voilà. On a l'impression finalement que notre travail était plus ou moins bon et
251 que et finalement ça peut nous remettre en question, on se demande si on est un
252 bon professionnel ou si on n'est pas passé à côté de choses.

253 Hum, hum. Quand tu dis ça permet de travailler autrement, est-ce que tu peux me dire
254 en quoi ça peut t'amener à travailler autrement ?

255 Parce que après quand on retourne dans un bloc opératoire, que il peut y avoir
256 un problème qui se reproduit ou des situations qui nous posent problème on va
257 chercher à savoir pourquoi, même si on n'approfondit pas, on se pose des
258 questions et on essaie de trouver pourquoi, et...

259 *Oui, On ne donne pas forcément tout de suite la réponse, ou la solution on essaie de*
260 *trouver la meilleure solution qui soit.*

261 **Oui.**

262 D'accord, très bien. je reprends aussi ce que tu dis quand tu dis le jury, les jurys notent
263 différemment et l'on peut se poser aussi des questions sur nos compétences etc... on
264 parlait tout à l'heure d'auto-évaluation, d'évaluation, Est-ce qu'on peut revenir là-
265 dessus, qu'est-ce que tu en penses toi de ces évaluations et de l'auto-évaluation ?

266 Ben d'auto-évaluation par exemple après une mise en situation professionnelle
267 quand, ou, heu, c'est difficile de s'auto-évaluer parce que ben pour ma part j'ai
268 toujours l'impression d'avoir, on peut toujours mieux faire, d'avoir le sentiment,
269 on pense toujours au point négatif et on pense pas au point positif ou à ce qu'on a
270 bien fait, ce qu'on a bien retenu, donc finalement on est toujours un peu dans le,

271 **on est toujours pessimiste je trouve par rapport à ça, et on n'ose pas dire ce**
272 **qu'on fait bien.**

273 Mais est-ce que tu as progressé dans ce domaine là ? Pendant la formation, est-ce que tu
274 as appris avec la formation à finalement prendre conscience de tes points positifs
275 progressivement ?

276 **Oui, oui je pense que j'ai appris parce que je sais mieux, j'ai eu des cours, je sais,**
277 **il y a des choses, je me suis appropriée voilà les façons de faire et tout, et il y a**
278 **des choses, je sais que c'est en adéquation avec ce que j'ai appris à l'école avec,**
279 **donc je, comme, je disais tout à l'heure, on peut argumenter.**

280 *Hum, hum.*

281 **Et heu ou après on peut s'auto-évaluer parce que l'on sait que ce que l'on fait**
282 **c'est dans, on sait qu'il va y avoir le patient au milieu, qu'on va faire pour lui et**
283 **que on réfléchit à ce que l'on fait.**

284 *D'accord.*

285 **Donc comme on réfléchit, on sait qu'on a eu les cours, en fin de compte entre ce**
286 **que l'on a appris, ce qu'on sait faire et en faisant une synthèse on sait qu'on fait**
287 **le meilleur, voilà. Donc l'auto-évaluation est plus facile puisque qu'on a les**
288 **bases, on a eu les cours, on a les professionnels qui nous ont évalué aussi, donc**
289 **après on peut s'auto-évaluer et se remettre en question, mais je me dis au bout**
290 **d'un certain temps quand, je sais pas au bout de combien quand je vais être**
291 **dans le service et que je vais voir des élèves IBODE qui vont revenir et qui vont**
292 **me dire différemment, je me dis il faudra que je me remettre en question parce**
293 **que les apprentissages, enfin il y aura des choses qui vont changer.**

294 *Oui*

295 **Oui.**

296 Est-ce que tu penses que ta posture d'apprenant a changé pendant ces dix huit mois ?
297 Est-ce que ta façon de voir la formation en entrant à l'école a changé au cours de ces
298 dix huit mois ?

299 **Je pense qu'en tant qu'apprenant pour l'instant je complète mes connaissances,**
300 **mon apprentissage. Heu, je vais plus loin dans mes recherches, dans, j'essaie,**
301 **j'apprends différemment, maintenant j'essaie d'apprendre en me posant des**
302 **questions et en allant au bout de ma réflexion. Parce que après je sais si on veut**
303 **être crédible il faut pouvoir argumenter et aller au bout. Même si après on veut,**
304 **il y a des élèves, s'ils nous posent une question il faut qu'on puisse, donc je n'ai**
305 **pas envie de me dire je sors de l'école, mais bien sûr il y a des choses que je ne**

306 **sais pas mais si je ne sais pas je vais aller chercher maintenant. Alors qu'avant**
307 **je n'allais pas forcément chercher les réponses.**

308 *D'accord. Tu sais où aller chercher ?*

309 **Pas forcément, mais, sois je me renseigne auprès des professionnels que ce soit**
310 **mes collègues, des chirurgiens, le cadre soit je vais aller chercher dans des livres**
311 **ou sur Internet pour m'orienter un petit peu.**

312 *Quels sont d'après toi les enjeux de la formation en alternance ?*

313 **Les enjeux, heu, savoir...**

314 A côté de quoi il ne faut pas passer quand on est dans une formation en alternance ? Ca
315 sert à quoi la formation en alternance, c'est quoi le but, la finalité d'après toi ?

316 **Ben ça sert à avoir des compétences autres que celles qu'on avait, à modifier sa,**
317 **modifier en qualité sa façon de travailler, surtout voilà sur le plan du savoir,**
318 **savoir faire à travailler autrement et je dirai à mieux travailler. A Apporter un**
319 **plus par rapport aux professionnels qui font la même chose que nous mais sans**
320 **cette formation.**

321 *Quelle capacité générale la formation t'a-t-elle permis de développer ?*

322 **Heu, l'écoute, je pense que je me pose plus de questions, je suis plus exigeante, ce**
323 **n'est pas bien. Heu, de me mettre à niveau, de, heu, par rapport aux différents**
324 **niveaux des personnes de faire en fonction.**

325 *Hum, hum S'adapter au niveau.*

326 **Oui l'adaptation.**

327 *Qu'est-ce que ça veut dire ça exactement ? S'adapter au niveau des personnes ?*

328 **Ben essayer de ne pas former les gens en donnant une grille pour tout le monde**
329 **pareil, de pouvoir, voilà reprendre avec la personne d'évoluer selon, en fonction**
330 **d'elle en fin de compte. De me dire voilà je pars avec ses compétences à elle et on**
331 **va essayer d'évoluer vers le mieux mais en faisant par étapes, en prenant le**
332 **temps, et voilà en faisant toujours mieux.**

333 *D'autres capacités encore ?*

334 **Donc l'adaptation.**

335 *Ecoute, plus exigeante, adaptée.*

336 **Heu, (silence), je pense que c'est une façon de travailler différente oui, une**
337 **globalité prendre dans l'ensemble, penser, s'adapter aussi à la situation et tout,**
338 **et aussi dans la gestion des risques. Je pense que j'ai ...**

339 *Peut être une capacité à prendre du recul par rapport aux situations pour la voir de plus haut ?*

340 **Oui.**

341 *Quand tu parles de globalité ?*

342 **Oui.**

343 *Qu'est-ce que c'est ça ?*

344 **Oui, c'est ça pour heu, avoir un tout, oui. Je pense que ça m'a servi dans**
345 **l'anticipation, dans ...et puis la gestion de mon stress aussi.**

346 *Qu'est-ce que tu as pensé justement des cours de Monsieur Blairon en psychosociologie ?*

347 **C'était super. Non, non il a des très bons cours. Oui.**

348 *Qu'est-ce que cela t'a apporté ?*

349 **On se pose plein de questions sur soi, on se demande comment on est et ce que**
350 **l'on peut faire de mieux. Heu, et puis ça permet d'avoir un regard sur les autres**
351 **qui est son jugement.**

352 *Hum, hum.*

353 **De pouvoir s'exprimer sans à priori, voilà de pouvoir s'exprimer librement.**

354 C'est important pour toi, la première chose que t'as dit c'est on se pose plein de
355 questions sur soi. C'est important en formation de se poser des questions sur soi ?

356 **Oui, parce que je pense qu'après la formation on est quand même un peu**
357 **différent, on a évolué et on essaie de, parce dans notre côté professionnel il y a**
358 **toujours un côté personnel et on essaie de s'adapter au mieux et de tendre vers le**
359 **professionnel et de laisser de côté un peu, ses émotions, de côté.**

360 *Alors qu'il ne faut pas d'après toi ?*

361 **Ben ses émotions, c'est, comment dire, oui. Si, il faut éviter de... je ne sais pas**
362 **comment dire.**

363 Quand tu me disais dans le côté professionnel il y a toujours un coté personnel avec des
364 émotions.

365 **Oui.**

366 *Est-ce que tu peux expliquer cela ?*

367 **On peut l'avoir mais il faut, il faut que ce soit un minimum de, un minimum dans**
368 **notre relation au bloc opératoire, je ne sais pas comment te dire, il faut, on ne**
369 **peut pas, enfin je m'autorise moi à, à, je ne sais pas comment dire...**

370 *Alors attends, j'essaie de me mettre dans ta tête ... (rires). Heu, si on reprend ces cours de*
371 *psychosocio t'ont permis à toi et puis à d'autres de se poser des questions sur toi. Ça t'a paru*
372 *important de te poser des questions sur toi parce que tu as dit on change en formation, on change.*

373 **Oui, oui.**

374 *Tu t'es aperçue que tu avais changé. Et que il faut en tenir compte parce que dans le professionnel il y*
375 *a aussi le côté personnel avec des émotions (voilà) et derrière des sentiments, des valeurs j'imagine*
376 *j'en rajoute, mais qui sont peut être aussi importantes sur un plan professionnel de faire émerger, à un*
377 *moment donné.*

378 **Oui, voilà par exemple Monsieur Blairon nous avait parlé des conflits et des, ce**
379 **genre de situation, c'est vrai qu'en repensant à ce qu'il nous a dit, c'est vrai qu'il**
380 **y a des moments pour tout et que l'on va plutôt mettre dans des cases chaque**
381 **situation et les régler à des moments opportuns ? Alors qu'avant on va peut être**
382 **tout faire en même temps, se dire que voilà... (D'accord) Donc là c'est plus voilà**
383 **quadrillé, et se dire et puis régler les conflits**

384 *D'accord.*

385 **Se dire qu'il y a un moment pour tout.**

386 *D'accord. Donc ça serait plus un apprentissage pour reprendre ton terme, on*
387 *apprend à gérer ses émotions et à les faire vivre dans des temps (Voilà), qui sont*
388 *adaptés. (qui sont adaptés) d'accord.*

389 **Pour pouvoir toujours être en bonne relation et se dire qu'on y met un peu du**
390 **sien pour faire progresser la vie de l'équipe et ...**

391 *D'accord.*

392 **C'est pas évident, mais.**

393 *C'est pas évident, non.*

394 **Non non ce n'est pas évident.**

395 *Non. Comment est-ce que tu conçois ton parcours de professionnalisation ?*

396 **Ben j'espère que je ne perdrai pas de vue la formation que j'ai eu pour me**
397 **remettre en question pour essayer aussi de venir à l'école d'IBODE, pour former**
398 **maintenant et donner aux autres, l'envie de partager mon savoir. Aller aussi**
399 **dans des formations ponctuelles voilà, pour me remettre en question et échanger**
400 **voilà.**

401 *Echanger, échanger c'est revenu souvent dans ton discours, c'est important l'échange.*
402 *Ne pas rester centré sur ...*

403 **Sur ce qu'on sait et sur ce qu'on fait, oui.**

404 *Oui. C'est quoi un professionnel compétent ? Ce sera la dernière question.*

405 **Professionnel compétent, quelqu'un qui tient compte, heu, voilà de ce qu'il a**
406 **appris en formation, qui tient compte de l'évolution de son métier, heu quelqu'un**
407 **qui sait se remettre en question et écouter.**

408 *Hum.*

409 **Et qui sait aussi partager son savoir avec les autres, avec ses collègues et les**
410 **stagiaires.**

411 *D'accord. On arrive à la fin de l'entretien, est-ce que tu aurais quelque chose à*
412 *rajouter par rapport à ce thème de la formation en alternance et de la manière dont*
413 *on apprend ? En formation en alternance. Des points qu'on n'aurait pas abordés ?*

414 **Non, moi ma formation en alternance c'est vrai que ça été très bénéfique, je ne**
415 **regrette vraiment pas et ce que j'ai apprécié c'est le, la relation avec les**
416 **formateurs d'égal à égal, se dire qu'on pouvait discuter librement et ça permet**
417 **un apprentissage meilleur.**

418 *De ne pas sentir ce poids du maître ?*

419 **Oui, voilà.**

420 *Mais plutôt être dans l'inter activité.*

421 **Oui, se dire qu'on pouvait discuter librement et je pense que ça permet, ça**
422 **bloque moins, on est moins en conflit, et se dire qu'il y a quelqu'un qui est là**
423 **pour nous corriger et tout, ça a fait mieux passer la formation. Oui il y a**
424 **quelqu'un qui est là pour nous corriger, ça fait mieux passer la formation.**

425 *Quelqu'un qui est là pour nous corriger ?*

426 **Oui.**

427 *Donc ce besoin du regard extérieur quand même ?*

428 **Oui.**

429 *Mais sans jugement de valeur.*

430 **Avec un jugement mais qui soit, si parce qu'on attend forcément ça en formation**
431 **en alternance, que quelqu'un nous, heu, ha, il y a des moments où l'on est jugé**
432 **voilà les évaluations et tout, mais pour pouvoir progresser donc que ce soit dans**
433 **un..., dans un ... que ce soit dans de bonnes relations, qu'il n'y est pas de ..., de**
434 **se dire que oui on est soumis et que l'on on es là, ça permet d'aller de l'avant et**
435 **de se dire qu'on peut étendre notre savoir et faire autre chose, qu'on va pas nous**
436 **dire non c'est comme ça et...**

437 *D'avoir une ouverture.*

438 **Oui, d'avoir une ouverture.**

439 *Oui, d'accord.*

440 **Parce que même si c'est très ciblé, voilà, il faut progresser par tranches. Il y**
441 **avait des modules et tout, on savait qu'on pouvait quand même, que le champ**
442 **était large. Ça c'est important.**

443 *Oui. Pouvoir faire des choix peut être aussi ?*

444 **Oui, oui. Le choix de nos stages, choix, voilà.**

445 *Hum, hum. Pour se sentir plus acteur finalement ?*

446 **Oui.**

447 *D'accord. Et prendre sa formation en mains, et ...*

448 **Oui. C'est se dire qu'on a été acteur de notre formation et qu'on ne l'a pas**
449 **subie.**

450 *D'accord, d'accord. Merci Dominique.*

451 **De rien.■**

RETRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN DE
CORINNE

CORINNE

1 *Alors la première question, qui est un petit peu générale, ça va porter sur la*
2 *formation en alternance. Comment as-tu vécu pendant 18 mois ta formation en*
3 *alternance ?*

4 **Heu.**

5 *Comment tu l'as vécue cette formation en alternance, est-ce que tu peux me parler de*
6 *ce que tu as vécu ?*

7 **De ce que ça m'a apporté ou alors premièrement, moi je ne sais pas si c'est ce**
8 **que tu attends, mais moi je ne l'ai pas vécue en difficulté, l'alternance en elle-**
9 **même c'était pas une difficulté, au contraire pour moi ça été quelque chose, de**
10 **heu, de positif dans la mesure où, heu, quand on fait quelque chose, enfin soit on**
11 **est en stage soit on est à l'école, c'est ça l'alternance, ce qui permet d'avoir une**
12 **vision globale déjà, heu, de ce que l'on va faire pendant les trois semaines**
13 **d'école ou les trois semaines de stage, ça permet, heu je dirai de se consacrer**
14 **en entier heu heu soit aux cours ou soit à la pratique la mise en pratique des**
15 **cours et à la pratique en elle-même lors des stages, voilà heu je trouve que c'est**
16 **plus facile, et c'est une globalité, c'est, c'est voilà c'est ben pour moi c'était**
17 **quelque chose de très facile et j'envie pas du tout les IADE qui ont une**
18 **formation, ouais justement leurs cours et les stages se retrouvent sur la même**
19 **journée de façon fractionnée, je regrette pas du tout qui ont une formation**
20 **justement cours stages difficile de passer de l'un à l'autre, et puis c'est difficile**
21 **d'avoir une continuité dans sa réflexion, dans la mise en pratique aussi, heu**
22 **quand on est en stage pendant trois semaines on peu programmer du temps plus**
23 **facilement pour assurer ses objectifs ses actions et heu la mise en pratique de**
24 **tout ça quoi, et on s'intègre à l'équipe, meilleure intégration par rapport à**
25 **l'équipe. Heu par rapport également à l'organisation du service, c'est à dire**
26 **intégration par rapport à oui car tous les services ne fonctionnent pas de la**
27 **même façon, meilleurs repères aussi dans l'espace, heu, et puis voilà... et puis ça**
28 **coupe pas la journée, c'est vraiment la continuité meilleure de la journée quand**
29 **on est en cours je dirai c'est exactement la même chose heu c'est, ben c'est le fait**
30 **déjà de se retrouver entre copines guillemets de même promotion et puis c'est le**
31 **fait de pouvoir se dire ben on est en cours, on bosse les cours de c'est la**
32 **séquence par exemple « préparation du prochain module » ben moi en tous les**

33 **cas c'était quelque chose de très bien. Vraiment, Moi c'était le plaisir de la**
34 **coupure entre l'école et les stages. D'un côté c'est le côté professionnel si je puis**
35 **dire entre guillemet purement pratique, et de l'autre c'était l'apprentissage de la**
36 **théorie quoi.**

37 *Tu as eu besoin en fait d'avoir des temps spécifiques cours, et des temps spécifiques*
38 *stages.*

39 **Ah oui, ah oui pour moi pour pouvoir l'intégrer et le vivre je dirai, heu, bien,**
40 **faire la séparation des deux c'était essentiel. Oui comment je dirai, je l'absorbai**
41 **mieux quoi. J'étais à temps plein voilà sur le terrain de stage pendant huit**
42 **heures, ou l'on peut s'investir pendant huit heures je dirai sur une**
43 **programmation d'actions, idem je dirai à l'école, ça permet de refaire les petits**
44 **travaux de groupe, aussi quand on est, quand on se retrouve des réflexions sur**
45 **je sais pas moi c'était des révisions des travaux de groupes ou mémoire quand**
46 **on en parlait , sur quatre heures l'après-midi on n'a pas le temps. Ça se**
47 **retrouve.**

48 *Est-ce qu'on peut revenir sur une idée là que tu nous a fait partager, en ce qui*
49 *concerne la globalité, comment tu... qu'est ce que ça représente pour toi la globalité*
50 *?*

51 **La globalité pour moi c'est un début et une fin sur un temps donné et ça permet**
52 **d'avoir une vision heu, si possible quand on va la chercher et quand on peut la**
53 **trouver aussi, parce que des fois on la cherche mais c'est pas forcément**
54 **disponible sur le terrain de stage, je dirai que c'est plus en pratique qu'en théorie**
55 **pour moi la globalité, heu dans la mesure où chaque stage était vécu je dirai en**
56 **fonction des spécialités, donc, heu ça permettait de faire le tour entre guillemet,**
57 **en trois semaines de temps ce qui est court, mais enfin, de faire le tour je dirai de**
58 **certaines de nos objets de recherche, c'est-à-dire par exemple moi si je voulais**
59 **savoir ce qu'était qu'une césarienne, ce que c'était qu'une hystérectomie avec les**
60 **différentes pratiques, ben ça permettait de pouvoir le programmer sur plusieurs**
61 **jours et d'arriver à faire je dirai la continuité entre l'observation, heu, heu aller**
62 **à la stérilisation pour voir les instruments, et après passer à la pratique voilà,**
63 **c'est quelque chose la globalité pour moi c'est un ensemble ça me permettait**
64 **d'avoir une vision beaucoup plus finie de ce que je cherchais à savoir.**

65 *Une vision finie ?*

66 **Ouais. Rire. C'est pas des mots faciles, hein je te parles tel que hein.**

67 *Pour toi est- ce que c'est important de faire un lien entre ce que tu vis en stage et ce*
68 *que tu vis en cours ? Comment toi, tu as pu faire les liens ?*

69 **Heu, alors des fois difficilement parce que c'était en décalé avec beaucoup de**
70 **mois je dirai de décalage par exemple, si j'en reviens simplement à**
71 **l'apprentissage du savoir-faire, hein, en théorie tout ce qui était instrumentation,**
72 **les temps opératoires de certaines spécialités et tout, c'est vrai que quand on ne**
73 **peut pas les mettre directement en pratique je dirai, dans le stage suivant, bon**
74 **on a peut être tendance je dirai à oublier certaines choses mais par exemple,**
75 **heu, un savoir être, l'apprentissage du savoir être à l'école, je dirai on nous a**
76 **appris, ça je dirai enfin on a appris, on nous a enseigné quelques notions, heu**
77 **ça ça permet de mettre en pratique en terrain sur chaque terrain de stage, le lien,**
78 **heu, c'était quoi ta question ?**

79 *Comment tu fais le lien entre la pratique et ?*

80 **la pratique et la théorie ?**

81 *Oui.*

82 **Alors par rapport à tout ce qui est pure technique, heu, ben le lien tu reprends**
83 **tes cours, chérie tu regardes tes temps opératoires, heu tes instrumentations tout**
84 **ça et après donc t'essaies de voir comment ça se fait en fin de compte sur le**
85 **terrain, et pour tout ce qui est je dirais cours sur l'hygiène, heu, heu ben ça**
86 **passé aussi par l'observation sur le terrain, les pratiques je dirais**
87 **professionnelles des différentes équipes, des différents services, heu si je prends**
88 **par exemple les cours qu'on a eu sur les flux, je sais pas moi, traitement de**
89 **l'environnement, heu ben quand je suis arrivée en orthopédie justement j'ai**
90 **essayé de voir, de repérer par rapport à tout ce qu'on nous avait enseigné, les**
91 **différents flux, enfin bon les différentes salles, les différentes ventilations, savoir**
92 **comment ça se passait réellement, heu et puis faire le lien je crois que ça se fait**
93 **aussi des fois tout seul. Heu, heu comment je dirais heu je dirai quand on**
94 **écoute en cours, quand on aime, voilà quand on participe quand on aime quand**
95 **on vit un petit peu les cours, quand on ne fait pas que survoler et être là juste**
96 **présente, et écouter quand on entend, je crois qu'on arrive aussi à le mettre en**
97 **pratique sans forcément je dirai y réfléchir, voilà, de façon spontanée, voilà.**

98 *D'accord. Quelles sont d'après toi les conditions d'une alternance réussie ?*

99 **Heu, des heu, certainement des périodes pas trop courtes, voilà des périodes de**
100 **stages d'une semaine quinze jours, heu, souffle, même trois semaines des fois**

101 **c'est un peu trop court, heu pour certaines spécialités et puis des périodes pas**
102 **trop longues de cours, heu au-delà de trois semaines je pense que, peut être qu'**
103 **on commence un petit peu à saturer et, heu , et puis on a envie de retourner sur**
104 **le terrain, d'où je dirai justement cette motivation pour l'alternance parce que**
105 **quand on est d'un côté bon du moment où on sature on a envie de se retrouver de**
106 **l'autre côté de la barrière sur le terrain et puis quand on est sur le terrain il y a**
107 **un moment où l'on sature et ou l'on se dit j'aimerais bien me retrouver à l'école,**
108 **aussi, bon pour faire autre chose, pour réapprendre, pour ... voilà.**

109 *D'accord. Quels seraient pour toi, heu, les trois mots clés qui pourraient qualifier la*
110 *formation en alternance ?*

111 **Oh, ça c'est dur. Les trois mots clés ? Heu, heu. Silence. L'alternance ça rime**
112 **avec quoi, heu ... Oh ça c'est dur. Rire.**

113 *C'est pas une obligation, si tu n'as pas envie, on y reviendra peut être plus tard, oui.*

114 **Oui, d'accord.**

115 *D'accord. Heu, est-ce que tu pourrais me raconter une situation d'apprentissage*
116 *réussie ?*

117 **Heu, hum, une situation d'apprentissage réussie. Où je me suis sentie à l'aise**
118 **dans la pratique alors ?**

119 *Où tu t'es sentie à l'aise pour apprendre. Une situation qui t'a appris.*

120 **Heu, bon certainement je dirai en ce qui me concerne, je veux dire le fait d'avoir**
121 **fait le module viscéral juste avant d'aller en stage viscéral pour moi c'était royal**
122 **quoi, mettre en application. Heu, silence..., parce que le viscéral moi je ne**
123 **connaissais pas du tout, donc c'est vrai que lors des cours, moi auprès des**
124 **intervenants je leur demandais du détail, heu qui me précise ça ça et pourquoi**
125 **et comment et donc c'est vrai que c'était beaucoup plus facile. Et avec beaucoup**
126 **moins d'appréhension aussi. Heu, donc voilà une situation après une mise en**
127 **pratique, heu. Après également, heu je pense, heu le recul que l'on peut prendre**
128 **par rapport heu, à l'hygiène, heu c'est vrai que pendant six mois je dirai on nous**
129 **parle beaucoup d'hygiène et quand on est sur le terrain on a certainement l'œil**
130 **très critique. Et heu, et donc, on a envie de mettre en application en fin de**
131 **compte, heu, ce qu'on nous a appris parce que c'est notre quotidien nous**
132 **l'hygiène, et donc là je dirai que les six premiers mois, voilà, tout ce qui est**
133 **hygiène ça se met très facilement en pratique après on fait attention, on fait**
134 **attention aux autres aussi on est un petit peu dans l'observance de leur pratique,**

135 on se permet pas de réajuster par ce je veux dire, mais on se permet d'émettre
136 des propositions des fois, heu par rapport à certains problèmes, ou heu, donc
137 voilà mais moi l'alternance ça toujours été réussi c'est pour ça c'est une situation
138 je dirai des cours pour moi c'était la substance indispensable pour pouvoir après
139 aller sur le terrain quoi. Et d'abord digérer des cours pendant trois semaines,
140 parce qu'on attend on est dans la globalité sur le temps, donc on a du recul et on
141 peut digérer justement l'enseignement, c'est beaucoup plus facile après quand
142 on va sur le terrain et heu pour le mettre en pratique.

143 *Hum.*

144 Bon alors ça veut pas dire qu'on le maîtrise non plus, c'est pas dans la maîtrise,
145 hein, mais on est plus aisé. C'est moins confus dans notre tête, c'est beaucoup
146 plus heu, je dirai chaque petit truc est dans sa petite case quoi, ordonné.

147 *Pour toi c'est plus facile de partir de la théorie pour aller vers la pratique ? Plutôt.*

148 Non je crois que c'est complètement mêlé, je crois que c'est mêlé, parce que une
149 situation inexplicable je dirai en pratique, moi je peux regarder une intervention
150 que je ne connais pas je peux la regarder. Je peux la regarder je la comprends
151 pas. Alors que la pratique me permet, la théorie me permet de l'expliquer, un
152 temps opératoire ça se devine pas je dirai ça s'apprend. Heu, après je sais pas si
153 on dépasse un petit peu la, je ne sais pas si c'est ton sujet, mais si on dépasse un
154 petit peu la pratique je dirai en elle-même, l'élaboration plus technique, heu, la
155 réflexion sur l'encadrement, sur les élèves infirmières qu'on peut croiser dans les
156 terrains de stages, c'est pareil, c'est heu, c'est de l'enseignement théorique qu'on
157 applique mais je dirai tout est lié quoi, je peux être confrontée à une situation
158 difficile sur le terrain avec une élève infirmière donc j'ai pas forcément la
159 solution parce que je sais pas, elle me dit mais alors est-ce que tu peux me dire
160 parce que toi t'es IBODE et moi je suis qu'infirmière machin, je vais lui dire non
161 écoute je suis désolée je peux pas parce que je ne sais pas encore. Et j'aurai la
162 réponse après je dirai plus tard dans la théorie. Je crois que c'est un petit peu
163 c'est mêlé, il y a du vécu, la théorie remplace pas le vécu et puis, heu,
164 l'expérience pratique ne peut pas non plus se faire sans théorie. Voilà je crois
165 que c'est intimement lié. *D'accord.*

166 Oh ! tu souris.

167 *Oui. Rire. Qu'as-tu pensé des temps de réflexion collective ? Quand on était dans les*
168 *temps de travaux de groupes, la réflexion sur les pratiques, tu sais quand on avait des*

169 *temps de réflexions sur les pratiques où même les temps de réflexion, avec Monsieur*
170 *Blairon sur ses cours en sciences psycho-sociales... ces temps de réflexion collective*
171 *qu'est-ce que tu en as pensé ?*

172 **Alors premièrement, je trouve que c'est très intéressant de partager ses idées**
173 **avec les autres à partir du moment où les autres sont dans l'écoute aussi. Rire.**
174 **Heu, parce que l'échange je dirai ça passe forcément par l'écoute, hein après il**
175 **faut pas rentrer dans la critique, il faut pas non plus rentrer je dirai dans, il y a**
176 **eu des moments voilà, des moments biens et il y a eu des moments un peu**
177 **difficiles parce que on n'a pas toutes la même façon de penser par rapport à la**
178 **pratique et il y en a qui ne dérogent pas leurs habitudes ancestrales voilà, et qui**
179 **disent « ho ben non c'est comme ça que ça se fait » et puis d'autres qui sont**
180 **plutôt « ben oui, ben pourquoi ça ne se ferait pas comme ça après tout », heu**
181 **voilà et puis les moments des cours avec Monsieur Blairon c'était pour moi des**
182 **vrais bonheurs. Réfléchir sur ce que l'on fait, sur ce que l'on est, sur ce que l'on**
183 **va devenir, rire, c'est ce qu'on appelle aussi démarche réflexive aussi peut être,**
184 **démarche réflexive, je dirai moi c'est ce qui permet, on n'est pas que des robots**
185 **je dirai au bloc, on n'est pas que des robots des machines à faire de**
186 **l'instrumentation et tout ça, je dirai on est quelqu'un aussi avec des émotions**
187 **qu'il faut partager avec une équipe qui n'a pas forcément non plus les mêmes**
188 **idées, le même comportement, le même caractère et, ben il faut arriver à gérer**
189 **tout ça je dirai pour que ça se mélange bien sinon c'est vrai des fois que c'est**
190 **explosif parce qu'on n'y arrive pas forcément et puis, bon je dirai c'est un**
191 **apprentissage aussi, apprentissage de travail avec l'autre et Monsieur Blairon je**
192 **sais que bon, nous a beaucoup aidé. Rire. C'est, il est extraordinaire cet homme**
193 **là, extraordinaire. Voilà. Donc moi je trouve ça très bien parce qu'on on sort un**
194 **petit peu du savoir faire et on parle un petit peu du savoir être, voilà hein. C'est,**
195 **on est des humains on travaille aussi avec des sentiments avec des émotions avec**
196 **voilà, et que on doit arriver à vivre tout le monde ensemble pendant huit heures**
197 **de temps de façon à que tout se passe bien, voilà dans le déroulement après des**
198 **actions.**

199 *Et des temps de réflexion plus personnel comme l'autoévaluation lors des mises en*
200 *situations professionnelles ou lors des rendez-vous pédagogiques, où bien aussi à*
201 *travers le travail d'intérêt professionnel ?*

202 Alors par rapport aux auto évaluations, heu, c'est vrai qu'au début quand on est
203 élève, on a du mal un petit peu à cerner parce que premièrement on veut faire
204 très bien, on sort d'un statut de professionnel où l'on était à peu près à l'aise, je
205 dirai où notre travail était validé par le restant de l'équipe, et l'on se retrouve
206 donc dans une autre situation dans une autre équipe avec d'autres façons de
207 faire et être évaluée par une personne effectivement qui donne des conseils pour
208 viser alors l'excellence, non par pour qu'on soit excellent mais pour qu'on ait
209 une norme, la norme de l'école, et au début quand on est élève on a toujours
210 l'impression qu'on va jamais faire assez bien, non pas parce que l'évaluateur est
211 dans la critique par rapport à nous, mais parce que , heu, premièrement on ne
212 réussi pas forcément son évaluation parce que on est dans un contexte stressant,
213 on n'est pas à l'aise, on ne maîtrise pas puis au bout de trois semaines on ne
214 maîtrise je dirai pas une hystérectomie si on n'en a jamais fait, heu donc voilà et
215 puis, heu il faut savoir se remettre en question je dirai ça c'est pas évident non
216 plus de se remettre en question alors au début on peut le prendre comme une
217 sanction et après personnellement moi je l'ai pris comme, en me disant ben non,
218 si on vient nous voir sur le terrain de stage c'est vrai que c'est pénible parce que
219 bon j'ai plus à bosser la démarche de soins il faut être au taquer, il faut pas se
220 faire, il faut être incollable, on à l'impression qu'il faut être incollable. Et puis en
221 fin de compte, heu, ben heureusement qu'il y a certaines démarches d'évaluation
222 qui sont formatives qui préparent déjà à celle qui va être, qui va nous évaluée et
223 puis ça ben permet de me resituer aussi parce que des fois on peut avoir une
224 haute opinion de soi et puis s'apercevoir que, ben, non il y a du boulot pour
225 arriver à un certain... Donc moi au début c'était stressant pour moi, stressant
226 parce qu'on veut être parfait et on sait qu'on va pas y arriver, parce que le
227 contexte fait qu'on ne peut pas être à l'aise, heu, et, heu et le mémoire je crois
228 que c'est indispensable aussi parce qu'on est dans l'apprentissage il faut se
229 dévaluer quoi, il faut savoir arriver à se jauger, savoir si on y arrive si on y
230 arrive pas quoi parce que c'est pas un objectif. Donc par rapport à ça, par
231 rapport au travail au TIP ; heu, l'évaluation par rapport au TIP, heu, bon ben
232 moi ça c'est bien passé, heu j'étais vraiment très surprise. Heu, alors on entend
233 beaucoup et moi aussi je pense que je l'ai dit par rapport à tout le travail que j'ai
234 fourni, on a l'impression que l'évaluation n'est pas suffisamment conséquente et
235 c'est vrai que, moi aussi maintenant qui ai pris du recul par rapport à ça, vous

236 pouvez bosser énormément et être complètement à côté de la plaque. Donc
 237 l'évaluation qu'on va faire c'est pas sur votre effort fourni, sur votre travail que
 238 vous avez fourni mais sur le résultat voilà. Au début on a du mal à le
 239 comprendre ça, et donc l'évaluation elle est forcément négative, parce qu'on
 240 bosse, on bosse, on bosse, on bosse, et on n'a pas forcément le retour qu'on
 241 attend. Donc ça casse, mais ça casse pour pouvoir après repartir. Je dirai c'est un
 242 peu destructeur entre guillemets mais il faut qu'on se désorganise un petit peu de
 243 notre fonctionnement habituel je pense pour pouvoir penser et agir
 244 différemment après. Donc l'évaluation elle peut être vécue, elle peut être comme
 245 sanction, heu mais il faut arriver à comprendre qu'on n'est pas là pour vous
 246 punir. On est là, non mais c'est vrai, on est là pour nous aider à grandir. Voilà et
 247 ça c'est difficile au début parce qu'on se retrouve en statut d'élève et moi
 248 personnellement, le souvenir que j'en ai d'élève c'est toutes les évaluations que
 249 j'ai eu à l'école jusqu'en terminale, les choses comme ça donc t'as zéro, t'as dix,
 250 t'a quinze, t'as vingt quoi et pour ça tu fais parti d'un groupe, t'est jugée, on est
 251 jugé. Et c'est vrai que quand on met beaucoup de valeur au jugement, ya des
 252 gens qui n'en ont rien à faire des jugements, heu mais quand moi je met de la
 253 valeur au jugement, c'est vrai que le regard de l'autre enfin de compte,
 254 professionnellement hein je parle, pour moi c'est quelque chose d'important, je
 255 dois être satisfaite de moi pour moi mais je dois être satisfaite de moi pour le
 256 patient mais je dois pas être forcément satisfaite de moi pour faire plaisir au
 257 chirurgien quoi ça c'est pas une évaluation pour moi qui va être fondée et moi
 258 je l'ai appris après au courant, au cours de l'expérience. Voilà, on se retrouve
 259 dans un système pendant dix huit mois où on est évalué régulièrement et on a du
 260 mal au début parce que on a toujours l'impression de ne pas suffisamment être à
 261 la hauteur ou d'être mal perçu aussi des fois. Pas moi, moi ça c'est bien passé
 262 (rire) j'ai pas eu de problème là-dessus mais ça me semble indispensable, hein,
 263 pour jauger la personne, pour bien la jauger la personne. Peut être aussi te jauger
 264 toi-même aussi ? Ben oui voilà, l'auto évaluation. Mais ça je crois que c'est, l'auto
 265 évaluation je crois que ça se fait tout seul quand même, quand on merde je dirai
 266 quelque part si on prend l'exemple d'une instrumentation, quand on merde on
 267 sait qu'on a merdé. Hein. Qu'on a super bien instrumenté.
 268 *Est-ce que tu penses que ton rôle d'apprenant a évolué pendant ces dix huit mois ?*

269 **Mon rôle d'apprenant, la façon dont je perçois les choses, les informations des**
270 **autres ?**

271 *Oui, la façon dont tu apprends.*

272 **Ho ben moi ça m'a donné encore plus envie d'apprendre et alors la façon dont**
273 **j'apprends, heu, oui parce que je pense qu'il y a une certaine méthodologie, heu**
274 **qu'était enseignée à l'école par rapport à notre apprentissage. On allait voir en**
275 **vrac comme ça des informations qu'il fallait je dirais reclassées, ordonnées et**
276 **auto digérées et puis il y avait aussi le fait de dire je vais chercher l'information**
277 **parce que je n'ai non plus du tout cuit qui m'arrive sur un plateau voilà à l'école**
278 **ou en stage, quoi. Donc ma façon d'apprendre, ouais certainement en allant**
279 **chercher des informations encore plus, par moi-même, surtout plus après dans**
280 **l'élaboration du travail, ça c'est la finalité là, il faut se débrouiller (rire) tout**
281 **seul.**

282 *Et tu l'as bien vécu ça ? Le fait*

283 **Au début, c'est dur parce que c'est une démarche qui n'est pas innée, je te l'ai**
284 **dit, c'est une démarche qu'est pas innée, donc au début c'est difficile mais après**
285 **quand on est en accord avec ça en se disant bon ben de toute manière il faut que**
286 **j'y arrive, et je dois être capable. Donc il faut y aller. Donc après je dirais il y a**
287 **peut être une phase au début qui est, de refus parce, parce que c'est difficile,**
288 **on a peur de la montagne et puis après quand on commence à gravir la**
289 **montagne on s'aperçoit qu'on voit de plus en plus le sommet et puis qu'on va y**
290 **arriver. Donc je dirai après c'est encourageant et.**

291 *D'accord. Comment tu as exploité tes expériences professionnelles ?*

292 **Heu, en stage ?**

293 *Oui, comment, tu es arrivée en tant que professionnelle, professionnel infirmier avec*
294 *une expérience au bloc opératoire, comment dans le cadre de la formation tu as pu*
295 *t'appuyer sur ces expériences antérieures pour faire évoluer tes compétences ?*

296 **Heu, ben en me dégageant déjà le fait d'être partie du service je crois qu'on**
297 **prend du recul par rapport à notre vie, je dirais de professionnel, parce qu'on**
298 **n'est plus tous les jours à 100 % dans le même service à faire les mêmes**
299 **interventions, donc comment j'ai pu après mettre en application mes**
300 **compétences sur le terrain, heu.**

301 *Et les faire évoluer ?*

302 Et les faire évoluer, ben moi déjà au niveau instrumentation déjà j'étais nulle,
 303 parce que moi ça faisait très peu de temps que j'étais arrivée au bloc urologie, je
 304 venais du privé auparavant et je n'instrumentais pas. En urologie on
 305 instrumente très difficilement, pour passer dix ans de carrière_____ chez le
 306 professeur, _____ instrumenter, donc voilà donc moi, après ma compétence
 307 d'instrumentiste je l'ai fait évoluer en, ben en allant de l'avant, je dirais, à
 308 chaque stage en demandant justement si je m'habille en double, puis après toute
 309 seule, et heu si je prend l'exemple de l'instrumentation, heu après heu, par
 310 rapport aux relations des équipes, entre équipe, heu d'être certainement peut
 311 être plus centrée, que, apprendre je dirais à prendre de la distance par rapport
 312 aux gens quand on est dans une équipe et qu'on évolue depuis pas mal d'années
 313 je dirais en tant qu'infirmière et qu'on se retrouve parachutée dans différentes
 314 équipes, l'apprentissage pour moi c'était le fait de me dire soit plus dans
 315 l'observation dans l'écoute des autres et apprend à être en retrait aussi. Heu,
 316 après, heu, silence, c'est vrai que c'est assez global comme question. Rire.

317 *Dès qu'on parle de compétence... c'est quoi pour toi un professionnel compétent ?*

318 Un professionnel compétent, heu ? C'est quelqu'un qui est capable de mettre en
 319 pratique une expérience validée, (Souffle et rire). Une compétence, heu par
 320 exemple, heu, compétence je sais pas si je prends l'hygiène, l'infirmière se doit de
 321 garantir voilà, heu un environnement, je m'exprime très mal, mais des conditions
 322 d'hygiène dans un environnement voilà hyper aseptique, les compétences c'est
 323 quelque chose qui s'apprend au fur et à mesure et qui se valident à un certain
 324 moment et qui permet je dirais, de donner c'est ce que j'appelle moi plus
 325 d'expérience à quelqu'un. Mais c'est pas l'expérience sur le tas c'est de
 326 l'expérience qui a été validée par des enseignants, quoi voilà. Heu, un
 327 professionnel compétent c'est quelqu'un qui est capable de faire mais qui est
 328 capable de réfléchir aussi. Voilà. D'analyser des situations, heu de prendre du
 329 recul et de choisir certainement la meilleure solution. Après avoir pris justement,
 330 après avoir analysé le problème quoi. Le problème peut être n'importe lequel,
 331 hein ça peut être pratique d'ordre pratique, d'ordre relationnel, heu d'ordre
 332 organisationnel si on parle d'un problème je sais pas moi d'effectif d'équipe de
 333 quelque chose comme ça, c'est le fait de se dire, pour moi j'ai reçu un
 334 enseignement par rapport à cette idée là, par rapport à la situation vécue je
 335 prends de la distance, je réfléchis, j'analyse et après j'applique ce que je pense

336 être le meilleur par rapport à ce qu'on m'a enseigné au préalable, voilà.

337 *D'accord.*

338 **C'est pas ça ? (Rires)**

339 *Très bien, il n'y a pas de bonnes et de mauvaises réponses.*

340 **Oh oui mais par rapport à ce que tu nous a enseigné sur les compétences.**

341 *Non c'est bien. Et tu penses que la formation pour en revenir donc à ton vécu de*
342 *formation en alternance pendant ces dix huit mois, est ce que tu penses que cette*
343 *période de formation sur dix huit mois t'a permis justement de développer ces*
344 *compétences, est-ce que ça t'a permis de ...*

345 **Oh oui oui, complètement parce qu'on est dans la réflexion. Heu, on est dans la**
346 **réflexion, on apprend à réfléchir au moment des cours, je pense, et après quand**
347 **on est sur le terrain on apprend justement à mettre en application, heu le fait de**
348 **pouvoir se dégager, prendre un temps de réflexion, l'analyser, et de pouvoir**
349 **après le mettre en pratique ce que l'on doit faire. Heu, l'alternance je dirais, si**
350 **pour moi je dirais j'avais cours le matin, stage l'après midi ou inversement, je**
351 **dirais j'aurai l'impression de pas pouvoir prendre du recul par rapport à tout ça,**
352 **parce qu'une situation ça se vit sur le moment mais ça se vit aussi après à**
353 **posteriori, et donc, heu, si le matin j'ai une situation peut être difficile, l'après-**
354 **midi je suis à l'école je dois ingurgiter je dirais les cours, et forcément je dois**
355 **zapper ce qui s'est passé le matin et je suis plus dans la réflexion pour essayer de**
356 **trouver une solution de façon à ce que ça ne se répète pas, je dirais si ça me**
357 **concerne, voilà et que je fasse... je dirais j'ai l'impression moi que l'alternance**
358 **ça permet aux gens effectivement de pouvoir, heu, prendre, c'est marrant parce**
359 **que j'ai une image, prendre de la distance, s'éloigner pour pouvoir réfléchir et le**
360 **lendemain remettre en pratique, par exemple, si on est sur trois semaines de**
361 **stages. Idem à l'école, travail de groupe, conflictuel, ça se passe pas bien, si je**
362 **repart en stage le lendemain j'ai peut être pas forcément et l'occasion de**
363 **rencontrer des gens et l'occasion de rediscuter avec les gens avec qui je ne me**
364 **suis pas entendue sur le sujet et de trouver une solution je dirais, heu par rapport**
365 **à la source du conflit. Donc ça permet vraiment une continuité, quoi, une**
366 **continuité, je trouve de l'action et de la réflexion.**

367 *Une continuité. C'est-à-dire ?*

368 **J'ai l'impression qu'on a le temps on n'est pas pressé, on n'est pas pressurisé**
369 **comme des citrons où on doit nous bourrer en fin de compte comme des papiers,**

370 **bourrer des poupées là de chiffons tu vois que tu bourres de mousse où il faut**
371 **que tu ingurgites, t'ingurgites, t'ingurgites et tu peux pas t'exprimer après je**
372 **dirais à certains moments, prendre le temps de pouvoir, alors je dirais le**
373 **régurgiter, non mais c'est le remettre en pratique sur le terrain, prendre le**
374 **temps, c'est pas se sentir pressurisé comme ça, moi vraiment je l'ai vécu de cette**
375 **façon là. Et il faut du temps je dirais quand on est en stage pour rencontrer les**
376 **gens, appréhender les gens, heu le service, on peut pas en quatre heures de**
377 **temps, je dirais le matin, moi je vois les IADE c'est ce qu'ils disent, ils sont là**
378 **quatre heures c'est des gens qui sont complètement effacés, qui n'arrivent pas à**
379 **s'intégrer dans une équipe, ha ils sont connus d'accord, ils reviennent pendant**
380 **deux trois mois d'accord, le stage est beaucoup plus long mais c'est vraiment**
381 **morcelé. Ils partent en milieu d'intervention, t'as raison puis ils voient pas la fin,**
382 **heu donc je trouve que les horaires font que ça coupe enfin de compte certains**
383 **situations et pis, voilà, y a pas de ... de continuité sur la journée.**

384 *Oui. Donc si j'ai bien compris, ce qui est important pour toi, c'est la continuité dans*
385 *le temps, heu pas le temps d'apprentissage.*

386 **Hum, Oui.**

387 *Des temps d'apprentissage en stage, des temps d'apprentissage en cours et que il faut*
388 *suffisamment de temps dans ces deux temps d'apprentissage pour pouvoir faire une*
389 *continuité.*

390 **Ouais, pour pas que ce soit haché et à mon avis pour que ce soit mieux digéré**
391 **quoi. Pour moi, c'était. Moi je sais que ça m'a complètement ...**

392 *D'accord.*

393 **Ouais.**

394 *Est-ce qu'il y a des choses là, on arrive à la fin de l'entretien, est-ce qu'il y a des*
395 *choses que tu souhaiterais rajouter ?*

396 **Par rapport à l'alternance ?**

397 *Oui, par rapport à l'alternance, par rapport à l'apprentissage, par rapport aux*
398 *compétences ?*

399 **Heu, heu, moi je sais que j'ai appris énormément par rapport aux compétences,**
400 **parce que justement les compétences c'est quelque chose qui se réfléchit aussi,**
401 **c'est quelque chose où l'on doit s'appuyer sur de la théorie, je dirais, on parle**
402 **d'hygiène, de lavage de mains, de choses comme ça c'est bien, on est dans**
403 **l'observation dans la pratique des habitudes de services de choses comme ça mais**

404 quand on est à l'école, être compétent, je dirais au regard de, heu, de tout ce qui
 405 est heu gestes aseptiques ou alors environnement, heu c'est premièrement de
 406 s'évaluer soi, mais également de pouvoir être évalué aussi par un autre et ça c'est
 407 le rôle je dirais un petit peu du formateur (du formateur) qui est là aussi pour
 408 évaluer les compétences de chacun. Heu _____ donc moi j'ai énormément
 409 appris par rapport aux compétences, j'ai énormément appris parce que ça m'a
 410 permis de me dégager d'un service en plus qu'était lourd où vraiment on était
 411 jour et nuit dans le boulot, on était, on n'arrivait pas à prendre de la distance
 412 donc je dirai, heu comment je dirai, il faut une coupure voilà il faut une
 413 coupure pour pouvoir apprendre, l'école permet justement l'apprentissage soit
 414 en stage soit en théorie donc voilà , tant dans sa globalité on y revient je me
 415 répète, et par rapport au développement je dirais, moi j'ai appris énormément de
 416 choses ce sont des informations complètement essentielles, et je comprends pas
 417 comment on peut travailler au bloc opératoire sans avoir l'école d'IBODE alors
 418 ça j'en suis complètement convaincue, ça m'a apporté énormément sur moi-
 419 même aussi, hein, par rapport à _____ sur ce qu'on a parlé, puis aussi
 420 par rapport à moi, je pense, la relation à l'autre, la relation dans une équipe et
 421 puis des compétences et ben je pense que voilà c'est toute l'expérience et la
 422 théorie que j'ai pu apprendre, heu c'est quelque chose qui n'aurait peut être pas
 423 forcément pu venir seul, je dirais avec l'expérience quand on dit les années
 424 d'expérience dans un service, voilà. C'est pas suffisant. Le temps de travail dans
 425 un service pour moi ne suffit pas à devenir compétent. Compétent en quoi, en
 426 plus on nous demande d'être compétent sur plein de choses. Les gens qui
 427 travaillent depuis vingt ans dans le même service sont compétents en
 428 instrumentation et puis ils sont pas compétents sur le reste. Sur d'autres sujets,
 429 heu et donc l'école ça sert à ça, ça sert à ouvrir en fin de compte nous décaler
 430 d'un service, prendre de la distance, réfléchir, nous apporter de l'information
 431 aussi, apprendre à aller chercher de l'information et heu, aussi recentrer
 432 certainement tout ça autour du patient. Quand on est à fond dans nos manettes
 433 du matin jusqu'au soir, on pense aussi au chirurgien, on n'a pas envie de se faire
 434 engueuler, mais quand on prend de la distance par rapport à tout ça, c'est vrai
 435 que bon le travail, de _____ le patient avant tout on est là pour ça et moi
 436 ça m'a fait beaucoup mûrir, ça m'a fait beaucoup grandir. J'ai pris beaucoup
 437 plus confiance en moi.

438 *Hum, hum.*

439 **J'ai pris beaucoup plus confiance en moi, je crois que c'est ça. Alors que je ne**
440 **maîtrise pas grand chose. Mais le peu que je maîtrise je me sens à l'aise, et je suis**
441 **prête à apprendre encore plus, et plus me renfermer, tu vois en me disant, Oh là**
442 **là c'est trop dur je vais pas savoir, ça va être difficile. Bon ben c'est peut être**
443 **difficile, mais si j'y vais pas je vais pas le savoir. Donc il faut y aller. Donc si je**
444 **peux me permettre c'est une cure de réponse à tes questions parce que, pour y**
445 **répondre il faudrait arriver à cibler sur quelque chose, prendre un exemple et**
446 **c'est vrai que c'est dur de parler de compétences comme cela je dirais en général.**

447 *Écoute, merci beaucoup pour cet entretien, c'est très très riche. Forcément très très*
448 *riche. Donc je te remercie... à moins que tu aies autre chose à rajouter ?*

449 **J'aimerai bien faire une deuxième école. (Rires) FIN.■**

RETRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN DE
VIVIANE

VIVIANE

450 *Donc, si tu veux bien on va commencer l'interview par une question un petit peu*
451 *générale, qu'est-ce que tu aurais à me dire toi de la formation en alternance ? Ça fait*
452 *maintenant à peu près un an que tu as fini ta formation en alternance, qu'est-ce que*
453 *tu pourrais m'en dire, comment tu l'as vécue ? Comment ça s'est passé pour toi cette*
454 *formation en alternance ?*

455 **Pour moi très bien. Alors d'une façon générale très bien, mais c'est vrai que il ya**
456 **des périodes de doutes, des périodes où on est très bien et des périodes ou le**
457 **moral est complètement à plat parce qu'on en voit pas...**

458 *Et comment, heu, tu vis, et tu as vécu ces périodes de cours, ces périodes de stages,*
459 *ces différents temps dans l'alternance, comment tu l'as vécu ça, quelles ont été les*
460 *difficultés ? les pièges où au contraire ce qui a facilité?*

461 **Ben le fait d'avoir une période de cours, une période de stage ça permet de**
462 **mettre en pratique ce qu'on voit en cours et après de discuter de ce qu'on a fait**
463 **en stage en cours. Donc ça c'est, ça te permet d'avancer plus vite que de voir**
464 **toute la théorie et toute la pratique d'un côté heu...**

465 *Quand tu dis puis discuter après en cours, ça consiste en quoi cette discussion ?*

466 **Ben échanger ou avec les formateurs ou avec les autres élèves, oui, de partager,**
467 **oui de discuter des problèmes qu'on a pu avoir, de la façon dont eux ils ont**
468 **appréhendé heu, tel ou tel problème.**

469 *Hum. Donc ça c'est aidant ?*

470 **Ah oui, c'est très aidant.**

471 *De se retrouver et d'analyser un petit peu les situations vécues pendant les stages.*

472 **Hum.**

473 *Quelles sont les difficultés que tu as rencontrées ? (silence) pour justement arriver à*
474 *lier, à articuler les différents savoirs, savoir théorique, savoir pratique, savoir*
475 *relationnel ?*

476 **Ben des grosses difficultés je n'en ai pas vraiment rencontrées.**

477 *Tu n'en as pas vraiment rencontré ?*

478 **Souvent si c'était le premier jour la difficulté d'adaptation mais on se end**
479 **compte qu'au cours de la formation, on a de moins en moins de mal justement**
480 **avec ce premier jour, enfin ces deux trois premiers jours, où on ne sais pas où**
481 **se mettre, on sait pas prendre sa place, ou on ...**

482 *Tu parles de l'adaptation en stage ?*

483 **Oui.**

484 *On ne sait pas où est sa place ?*

485 **Oui on ne sait pas où est sa place, on ne sait pas ce qu'on doit faire. On sait pas**
486 **comment heu, comment ça fonctionne quoi enfin.**

487 *Hum, hum. Ça pour toi ça a représenté une difficulté ?*

488 **Ben je détestais le premier jour. Savoir où on va tomber, alors déjà quand il y a**
489 **d'autres élèves qui sont partis, même si ils peuvent avoir un à priori même si,**
490 **bon déjà ça aide on va trouver deux trois personnes sur qui ont peut s'appuyer**
491 **au moins ces jours là, et puis après...ça va ...**

492 *Et qui justement dans ces stages te permettait d'être plus à l'aise ? de t'intégrer plus*
493 *facilement ? de te sentir mieux ?*

494 **L'accueil. Déjà quand tu te sens accueillie, quand tu te sens, oui, on te dit**
495 **bienvenue. L'accueil, toute cette partie accueil... oui tu te sens attendue, tu sais**
496 **que l'on va travailler ensemble... oui c'est ça.**

497 *Donc l'accueil c'est heu, pour toi, se sentir attendue ?*

498 **Hum.**

499 *Qu'est-ce que tu vois d'autre dans l'accueil ? Comment ça doit se passer un accueil*
500 *pour toi, un accueil réussi ? Est-ce que tu peux me raconter une situation où*
501 *justement l'accueil a été réussi, où tu t'es sentie bien. Ou pas bien, est-ce que tu as*
502 *une situation en tête ?*

503 **Ben au Mans par exemple.**

504 *Oui.*

505 **Au Mans, on est accueilli par la surveillante du bloc, qui nous présente le bloc,**
506 **qui nous installe, qui discute un peu avec nous de nos attentes sans avoir les**
507 **objectifs, sans être très formelle mais au moins qui demande ce qu'on attend, oui,**
508 **elle nous explique le fonctionnement du service, les chirurgiens en place, heu, les**
509 **interventions rencontrées, le circuit des malades, au moins on sait où on va, on a**
510 **une vision globale du travail et on sait où on va même si c'est pas rentrer, pas**
511 **trop en détail mais au moins une vision globale.**

512 *Et ça c'est aidant ?*

513 **Oui, je pense que c'est aidant. Bon déjà on a enfin, on prend confiance. On se dit**
514 **c'est bon il y a quelqu'un qui...**

515 *Le fait de prendre confiance ça aide à apprendre ?*

516 **Oui. Ben pour moi oui. Je sais que si j'ai, enfin oui, si j'ai confiance, si je me**
517 **sens en sécurité, si je me sens bien je vais mieux apprendre que si on me harcèle**
518 **ou si je me sens vraiment comme un cheveux sur la soupe déjà je ne vais pas**
519 **avoir envie, et puis, je pense que je vais moins apprendre.**

520 *Comment tu te situes toi en tant que personne ? Entre justement les terrains de stages*
521 *où tu vas rencontrer des tuteurs ou des compagnons, des référents dont les manières*
522 *sont différents enfin en tout cas, des personnes qui vont te guider et t'accompagner*
523 *dans tes apprentissages et puis ces temps de formation à l'école, avec le formateur,*
524 *comment tu te situes toi en tant que personne dans ces différents domaines, dans ces*
525 *différentes sphères, dans ces différents champs ?*

526 **Ben dans tout, enfin, pendant toute la formation pour moi j'étais apprenante**
527 **enfin... Pou...**

528 *Çà veut dire quoi ? J'étais apprenante, comment tu le vois ?*

529 **Ben je, à la fois, je suis actrice de ma formation et à la fois je reçois beaucoup des**
530 **autres.**

531 *D'accord .Et comment tu fais le lien. Tu dis : « je suis actrice de ma formation ». Ça*
532 *veut dire quoi être acteur de sa formation ?*

533 **(Rires) Je me donne les moyens aussi d'aller chercher l'info par même, au moins**
534 **d'aller trouver une personne qui saura me dire où trouver l'info.**

535 *D'accord. Donc ça c'est être acteur ? On n'attend pas tout des autres.*

536 **Oui c'est ça. Voilà. J'attends pas tout des autres mais en même temps j'ai**
537 **beaucoup à apprendre.**

538 *Mais en même temps du prend aussi beaucoup de ce qu'on peut t'apporter. Et les*
539 *autres, c'est qui ?*

540 **Ben les autres c'est le formateur, c'est les tuteurs sur les terrains de stages, tous**
541 **ceux qui ont l'expérience, enfin qui ont plus d'expérience que moi.**

542 *C'est important pour toi, heu, ou pas, est-ce que c'est important pour toi le groupe ?*
543 *Le groupe de formation ?*

544 **Ah oui, oui c'est essentiel.**

545 *Pourquoi c'est essentiel ?*

546 **Ben c'est un..., enfin pour moi pendant la formation ça été un, une ligne, un**
547 **carré, un cadre parce que je suis très très cartésienne et très carrée, c'est un**
548 **cadre qui est obligatoire enfin pour moi c'est obligatoire.**

549 *Le groupe c'est un cadre qui est obligatoire ?*

550 **Voilà. Oui pour nous soutenir, pour nous heu... dans les épreuves, dans tout.**
551 **C'est je ne sais pas comment le, oui, comment j'ai vécu ici, quand on sent que**
552 **l'on a des doutes, qu'on est moins à l'aise, quand on... voilà on se réfère à ..., au**
553 **groupe de formateurs.**

554 *De formateurs et puis aussi peut être quand je parlais des groupes, je parlais aussi*
555 *des autres formés qui forment le groupe de formés,*

556 **Aussi oui.**

557 *Hein c'est ça ? Comment tu l'as vécu ça, c'est important le groupe de formés ?*

558 **Ah oui oui, c'est aussi, parce qu'on vit la même chose, on a les mêmes attentes,**
559 **enfin les mêmes attentes d'une façon générale, après heu... mais on a les mêmes**
560 **attentes, on se soutient, on se soutient heu mutuellement parce que nous on avait**
561 **notre groupe de révision donc déjà ça c'est...**

562 *Groupe de révision ça c'était aidant ça ?*

563 **Ah c'était essentiel.**

564 *Comment ça se passait alors là dans vos groupes de révision ?*

565 **Alors dans notre groupe de révision on se réunissait chez une personne on était je**
566 **ne sais plus combien, six, six. Six et on, après avoir révisé les cours, on se posait**
567 **des questions, on revoyait certains, certains points.**

568 *Donc vous révisiez chacun de votre côté, et puis vous décidiez (voilà) voilà tel jour*
569 *on se réunit et on se pose des questions sur ce qu'on a compris. (Voilà).*

570 **Souvent 15 jours, 15 jours avant les évaluations on se réunissait des fois, si on**
571 **sentait comme le module 4, on a fait deux soirées révision.**

572 *D'accord.*

573 **Et c'est ce qu'on a conseillé aux autres élèves pour les années à ...**

574 *Oui. Et heu, je vais peut être te poser une question un peu délicate mais, comme ça à*
575 *chaud, si c'est trop dur tu le dis pas, est-ce que tu aurais trois mots qui pourraient*
576 *qualifier la formation en alternance ? Comme ça, à quoi ça te fait penser ? Formation*
577 *en alternance, non ?*

578 **Ah non.**

579 *Tu n'as pas d'idée ?*

580 **Là non, pas.**

581 *Pas vraiment.*

582 **Pas vraiment. Trois mots, heu.**

583 *Bon, on va.*

584 **Je ne sais pas.**

585 *Tu ne sais pas. D'accord, d'accord. Est-ce que tu pourrais me narrer, me raconter,*
586 *une situation, qui a été particulièrement réussie en apprentissage. Une situation qui*
587 *t'a particulièrement bien réussi pour apprendre.*

588 **Heu, oui j'en ai une en tête quand heu, je ne connaissais pas du tout l'orthopédie,**
589 **et heu, ben il fallait que j'apprenne de toute façon (rires), et donc j'étais en**
590 **stage à Tours et j'avais décidé heu, que avant à la fin de mon stage je saurai**
591 **instrumenter une prothèse totale de hanche parce que je m'étais donné comme**
592 **objectifs tout en sachant que c'était peut être un petit peu prétentieux, mais je**
593 **me suis dit y a pas, il faut que j'y arrive parce que bon après, forcément dans**
594 **mon bloc j'aurais à le faire ou au moins à connaître cette partie là, et donc j'ai**
595 **travaillé, j'ai été à la stérilisation, j'ai été heu, j'ai travaillé dans le bloc pour**
596 **sortir un power point avec des photos parce que les instruments ne me parlaient**
597 **pas du tout, donc j'ai sorti un power point sur la prothèse totale de hanche. Et ça**
598 **été particulièrement réussi parce que après Marie-Annick l'a remarqué, et m'a**
599 **dit de le présenter à l'école, donc je trouvais ça que c'était une belle finalité. Et**
600 **moi ça m'a bien aidé et je l'ai repassé après le power point, je l'ai repassé à des**
601 **collègues qui ne connaissaient rien à l'orthopédie et ça à aider aussi.**

602 *Hum. Donc le fait de formaliser ce que tu avais compris, est-ce que les cours avaient*
603 *eu lieu à ce moment là ? Où pas encore ?*

604 **Non pas encore.**

605 *Donc, donc tu as observé ?*

606 **Oui j'ai eu une phase d'observation, après une phase de recherche. Après une**
607 **phase de questionnement de l'équipe pour voir si j'avais bien, bien compris les**
608 **temps opératoires. Puis elles m'ont aidé à la stérilisation à savoir tous les noms**
609 **des instruments.**

610 *Oui, les noms des instruments. Comment ça fonctionne.*

611 **Et comment ça fonctionne et, à démonter et remonter...**

612 *Et une fois que tu as bien compris ça, tu l'as formalisé ?*

613 **Voilà, après je l'ai formalisé par écrit, enfin en visu, il me fallait du visuel pour**
614 **que je puisse apprendre. Parce que ça me parlait mais absolument pas.**
615 **Vraiment.**

616 *Hum, hum.*

617 **C'est du plus bas que je suis partie pour arriver à un niveau quand même ...**

618 *Tu t'en souviens aujourd'hui ?*

619 **Ah oui et ça me sert heu, ça me sert tous les jours.**

620 *Oui. Qu'est-ce que tu as pensé pendant la formation des temps de réflexion collective*
621 *qu'on a pu avoir ensemble par rapport aux travaux de groupes, heu par rapport aux*
622 *analyses de pratiques, alors commencées, on n'en n'a pas fait beaucoup, on a*
623 *commencé à la fin de votre formation. qu'est-ce que tu as pensé aussi des cours en*
624 *sciences psychosociales de Monsieur Blairon. C'était des moments en fait de réflexion*
625 *collective. C'était pas du tout du cours magistral, on essaie de réfléchir à ce qui se*
626 *passé entre nous. Et puis les travaux de groupes, hein on en a fait quand même*
627 *beaucoup. Donc est-ce que tu peux me dire ce que ça t'a apporté, est-ce que ça t'a*
628 *été utile ? Ça a été difficile, en quoi ça t'a aidé à apprendre?*

629 **Les travaux de groupes c'était difficile au début parce qu'il faut que chacun**
630 **trouve sa place on ne se connaissait, mais après ça aide à se connaître. Après**
631 **c'est très enrichissant, dans le sens où on s'apporte mutuellement quelque chose,**
632 **donc ça ça été ... puis ça permet d'avoir enfin une finalité, un but, oui, un but à**
633 **atteindre ce n'est pas une réflexion pour une réflexion, c'est pour aboutir à un**
634 **travail fini.**

635 *Hum, hum. Encore là on retrouve la formalisation.*

636 **Ben oui la formalisation toujours. Après les cours de Monsieur Blairon, génial.**
637 **Difficile au début, parce qu'il faut aller chercher loin pour justement sortir le,**
638 **mais ça aide après. On s'en rend pas compte sur le moment de son cours, on se**
639 **rend pas compte de l'utilité, sur le moment on se dit bon voilà, c'est un cours,**
640 **voilà. Mais après on se rend compte qu'on utilise enfin ce qu'il nous a donné en**
641 **fait, ses outils.**

642 *Quand tu dis au début c'est pas facile parce qu'il faut aller chercher loin, il faut aller*
643 *chercher quoi ?*

644 **Ben il faut réfléchir sur ce que l'on fait, sur notre comportement, sur, oui, on**
645 **réfléchi sur nous.**

646 *Çà t'a aidé de réfléchir sur toi ?*

647 **Oui, sur la façon de penser, sur, la façon d'aborder les choses, c'est plus la façon**
648 **d'aborder les choses. Parce que c'est vrai qu'en travail en bloc on a l'habitude on**
649 **a un problème, hop, clac, une solution on a une solution, il faut une solution tout**
650 **de suite maintenant. Maintenant, voilà, c'est l'immédiat. Tandis que là ça nous**
651 **dit ben non, quel est vraiment le réel problème ?et ça c'est aussi le truc du TIP,**

652 **quel est le réel problème est-ce que c'est vraiment ce qui est visible là, où est-ce**
653 **qu'il y a un autre problème qui est plus, qui est plus masqué et qu'il faut**
654 **chercher. Donc ça ça aide pour ça.**

655 *Hum. Et justement tu parlais du TIP ça t'a aidé, ça t'aide aujourd'hui ? cette*
656 *démarche.*

657 **Çà m'aide aujourd'hui, ça m'a pas aidé sur le coup. (Rires) Parce que d'abord il**
658 **faut comprendre ce qu'on nous demande et ça c'est le plus difficile. Mais une**
659 **fois qu'on a compris après, qu'on a acquis cette démarche de raisonnement en**
660 **fait, et ben ça aide, pas tous les jours, mais quasiment. Parce qu'en sortant de**
661 **l'école j'ai fait des trucs sur le réajustement des fiches techniques, sur**
662 **l'encadrement des stagiaires, sur la traçabilité au bloc j'ai repris pour aboutir au**
663 **travail qu'on a fait et j'ai repris exactement la même trame.**

664 *Hum, hum. Ok. Est-ce que tu penses que ta posture d'apprenant, d'apprenante a*
665 *évolué au cours de ces 18 mois ? Est-ce que, est-ce que quand tu es rentrée à l'école*
666 *tu avais les mêmes attentes finalement au fur et à mesure de la formation est-ce que*
667 *ça n'a pas évolué ? Comment tu t'es positionnée au fur et à mesure de ces 18 mois ?*
668 *Est-ce que tu as sentie qu'il y avait une évolution ?*

669 **Oui j'ai pris plus confiance en moi. Même si heu, c'est pas le top, mais je pense**
670 **que j'ai pris plus confiance en moi. Parce que je m'adapte plus vite, parce que**
671 **j'ai acquis des choses, enfin qui me freinaient sans doute avant l'école. Parce que**
672 **là je vais dans n'importe quelle discipline, je me sens à l'aise parce, même si je**
673 **ne connais pas tout par cœur parce que c'est impossible mais j'ai les bases, j'ai le**
674 **raisonnement j'ai acquis toutes ces choses là qui me permettent de m'adapter**
675 **rapidement, d'être opérationnelle rapidement.**

676 *Hum. Par rapport à des temps de réflexion plus personnels, qu'est-ce que tu as pensé*
677 *heu, de ce principe d'auto-évaluation qu'on a essayé de mettre en place pendant ces*
678 *18 mois de formation ?*

679 **C'est difficile mais c'est ce que je demande maintenant aux élèves. (Rires).**
680 **Quand j'ai fait la feuille de stage de Christel je lui ai demandé son auto-**
681 **évaluation.**

682 *Oui. Pourquoi c'est important d'après toi, pourquoi tu le fais ?*

683 **Pour la remise en question. Je pense que pour être capable de se remettre en**
684 **question.**

685 *Pourquoi c'est important de se remettre en question ?*

686 **Enfin pour moi si on ne se remet pas en question on ne bouge pas de où on est,**
687 **on est bloqué par ses idées par ses acquis, et on n'a pas besoin d'apprendre, quoi**
688 **quand on ne se remet pas en question on n'a plus besoin d'apprendre.**

689 *Tout à fait.*

690 **Et on ne peut plus apprendre. Enfin pour moi c'est...**

691 *Et pourquoi tu disais que c'était difficile ? Qu'est-ce qui était difficile dans cet*
692 *exercice là ?*

693 **De se regarder de l'extérieur. De se dire mince, qu'est-ce que je fais, comment je**
694 **le fais ? De se, ben de toute façon on est en plein dans les évaluations pratiques**
695 **professionnelles, alors regarder sa pratique pour l'améliorer. Ça c'est, c'est je**
696 **pense que, c'est un exercice difficile.**

697 *Et ça peut s'apprendre ?*

698 **Oui ça peut s'apprendre.**

699 *Quels sont d'après toi les enjeux de la formation en alternance ?*

700 **Les enjeux. (Silence).**

701 *Finalités.*

702 **Oui.**

703 *A côté de quoi on ne doit pas passer ?*

704 **A côté de quoi... Alors les enjeux. Non mais, pour moi c'est de faire des vrais**
705 **professionnels.**

706 *C'est quoi un vrai professionnel ?*

707 **Ben justement c'est quelqu'un qui se remet en question, qui avance qui a envie**
708 **d'apprendre, qui a envie de faire évoluer les choses, parce qu'il n'y a pas que**
709 **soit, il faut aussi faire évoluer les choses autour surtout dans les blocs où ça**
710 **bouge, ça bouge sans arrêt, il y a de nouvelles techniques, il y a de nouvelles**
711 **règles, de nouveaux...**

712 *C'est de ne pas rester statique quoi ?*

713 **Oui voilà.**

714 *C'est continuer à apprendre.*

715 **Il faut toujours... on a toujours quelque chose à apprendre, on a toujours à...**
716 **oui. Et je pense que , le but de la formation c'est ça, de faire des professionnels**
717 **complets puisqu'on a toutes les phases du métier et des vrais professionnels qui**
718 **ont envie vraiment de rentrer dans une démarche de professionnalisation pas**
719 **faire de l'a peu près, ou...**

720 *Tu penses que la formation telle que tu l'as eu là, dans la formation IBODE, t'a*
721 *permis de d'inscrire dans ce processus de professionnalisation ?*

722 **Oui. Ah oui oui, j'en suis persuadée. Et d'autant plus que j'ai en sortant de**
723 **l'école, j'ai pas envie de dire voilà, l'école est finie, voilà, au contraire j'ai envie**
724 **de continuer. (Rires)**

725 *C'est bien. Super.*

726 **Voilà, mais je le dis à mes collègues, je le dis. Parce qu'elles me disent oui,**
727 **pourquoi tu va donner des cours, pourquoi tu prépares ça, pourquoi tu fais ça,**
728 **ben je lui dis parce que j'ai envie de rester dans une démarche justement**
729 **d'apprentissage et de remise en question et de regarder, enfin de ne pas rester**
730 **dans mon bloc fermé, et de voir ce qui se passe ailleurs voilà. Voilà d'investir les**
731 **autres si ça les intéresse. J'ai pas envie de rester voilà. C'est pas, justement**
732 **l'école c'est pas une finalité, c'est un début de, oui, vraiment c'est le début de la**
733 **professionnalisation.**

734 *Tout a fait.*

735 **De se dire on a le patient, il faut qu'il soit vraiment mais pas que sur les papiers,**
736 **il faut qu'il soit vraiment pris en charge, en toute sécurité en tout enfin, le mieux**
737 **possible. Voilà, c'est.**

738 *Selon toi, quels aspects de la formation auraient pu être approfondis ?*

739 **Ah c'est déjà bien. Non non c'est.**

740 *Non sans vouloir rajouter, mais quelle forme, quels outils ? Qu'est-ce qui aurait pu*
741 *t'aider davantage ? Qu'est-ce qui aurait pu encore être amélioré ? Les pistes*
742 *d'amélioration ?*

743 **Oui.**

744 *Ou les temps, les temps de formation que tu aurais souhaité finalement développer un*
745 *peu plus ?*

746 **Oui. Moi j'aurais voulu plus d'analyse des pratiques professionnelles mais bon**
747 **c'était le début, c'est... Les cours de Monsieur Blairon, parce que bon au niveau**
748 **de techniques chirurgicales c'était bien on a vu tout ce qu'on pouvait voir, après**
749 **bien sur il y a toujours, donc c'était bien. Oui plus de réflexion encore, enfin, sur**
750 **le savoir être, la réflexion sur ça c'est bien. Oui, ça peut être un plus.**

751 *Hum, hum donc des choses plus transversales, finalement ?*

752 **Voilà, oui.**

753 *On arrive à la fin de notre entretien, est-ce que tu aurais des choses à rajouter par*
754 *rapport à la formation telle que tu l'as vécue ? Où des choses qu'on n'aurait pas*
755 *abordées et que tu souhaiterais aborder maintenant ?*

756 **Oh ben là on a déjà fait un bon petit tour, hein. (Rires). Non enfin je ne sais pas,**
757 **il faut garder la formation comme elle est. Je suis pas persuadée que le fait de**
758 **faire des validations d'acquis d'expérience même si ça donne, ça donnera pas les**
759 **mêmes professionnels c'est pas vrai. Pour moi, ça donnera pas les mêmes.**

760 *Pourquoi d'après toi ?*

761 **Parce que les gens y seront plus livrés à eux-mêmes, enfin pas forcément livrés à**
762 **eux-mêmes, mais eux, oui, si quand même. Plus, oui y a moins, c'est moins cadré,**
763 **ça paraît, comme c'est, comme j'en entends parler, moins cadré, moins**
764 **accompagné donc peut être ça va décourager certaines personnes parce comme,**
765 **ben, la formation c'est un peu c'est vrai le moral des fois est au plus bas, ben s'il**
766 **y a personne, bon mis à part la famille, si il y a personne pour nous dire oh ben**
767 **oui ça ça va quand même, ça c'est à améliorer, ben je suis pas sûre que ça aide les**
768 **gens et je suis pas sûre que ça fasse les mêmes professionnels , avec les mêmes**
769 **réflexions et le même apprentissage.**

770 *Oui.*

771 **Parce que ce sera moins soutenu. Si c'est déjà sur 5 ans c'est vraiment, c'est**
772 **vraiment très long comme processus de réflexion, même si ça doit continuer**
773 **après la formation il faut quand même qu'il y ait des bases. Et de se dire voilà je**
774 **faisais ça avant, là maintenant j'ai acquis des bases et je peux continuer. Tandis**
775 **que si c'est sur 5 ans qu'on apprend plus ou moins heu...**

776 *Un petit bout par ci, un petit bout par là.*

777 **Voilà, voilà. Ce sera trop...**

778 *Tu penses que ce sera trop morcelé ? Il n'y aura pas assez d'intégration,*
779 *d'articulation, ce sera trop haché.*

780 **D'après ce que j'en entends. Après ça peut être différent mais.**

781 *L'expérience que l'on a actuellement c'est sur les aides-soignantes, on n'a pas encore*
782 *d'expérience pour les infirmières spécialisées, on n'a encore pas d'expérience, on ne*
783 *sait pas trop comment ça va se passer.*

784 **Et puis il y a des infirmières même si ça fait vingt ans qu'elles travaillent en bloc,**
785 **elles connaissent leur boulot, y a pas de problème, mais justement, ça fait vingt**
786 **ans et c'est pas maintenant qu'elles vont changer.**

787 *Oui.*

788 **Ou même dix ans, et elles se disent de toute façon je connais mon boulot et c'est**
789 **pas en faisant une validation d'acquis d'expérience auxquelles elles auront le**
790 **diplôme mais ce ne sera pas la même professionnelle que celle qui sera passée par**
791 **l'école. Parce qu'elle se dira de toute façon ça je le sais, ça je le sais, hop et pis...**

792 *Après ce sera les jurys, ce sera aux jurys de décider si oui ou non ...mais*

793 **Oui. Mais bon, on peut présenter un super dossier et puis que le fond soit...**
794 **parce que c'est ça dans la forme, on peut faire tout très bien. On peut présenter**
795 **un truc super et puis en fait dans le fond pas vraiment l'intention de se remettre**
796 **en question, pas vraiment l'intention de changer sa pratique, même si elle est, elle**
797 **peut être bonne mais elle peut être moyenne et elle ne sera pas un meilleur**
798 **professionnel pour cela. Même si elle a la validation d'acquis.**

799 *C'est l'avenir qui nous le dira.*

800 **Oui oh ben ça !**

801 *Bien écoute on va arrêter là, je te remercie Viviane pour tous ces renseignements.*

802 *Merci beaucoup.*

PROPOSITION DE PORTFOLIO RÉFLEXIF

École d'IBODE

Portfolio réflexif

Appartenant à:.....

Formation 20-- / 20--

- ☞ Ce portfolio réflexif reste la propriété de l'étudiant
- ☞ Il est conçu pour une utilisation informatique personnalisée et régulière sur 18 mois de formation
 - ☞ Les items proposés peuvent être exploités séparément
- ☞ Il a pour objectif l'autonomisation par la connaissance de soi dans un contexte de professionnalisation
- ☞ Des temps de régulation portfolio seront proposés une fois par semestre, avec une personne qualifiée en sciences psychosociales



portfolio réflexif

✦ EN DÉBUT DE FORMATION

Le point sur ce que j'ai appris de mon expérience professionnelle					
Date	Fonction	service	Activités exercées	Compétences développées	Commentaires

Le point sur ce que j'ai appris de mon expérience personnelle				
Date	Contexte	Situations vécues	Compétences développées	Commentaires

Le point sur ce que je sais de moi		
Ressources Qualités	Limites Défauts	Commentaires

Le point sur ce que je veux apprendre		
Objectifs d'apprentissage professionnels	Objectifs d'apprentissage personnels	Commentaires



🔑 **EN COURS DE FORMATION**

Le point sur ce que j'ai appris des enseignements théoriques					
Date	titre du cours	Intervenant	Ce que j'ai appris	Ce qui m'a manqué	Commentaires

Le point sur ce que j'ai appris des enseignements pratiques					
Date	Fonction C-I -AO	service	Ce que j'ai appris	Ce qui m'a manqué	Commentaires

Le point sur ce que j'ai appris en groupe de formation					
Date	Type d'exercice	Personnes participant au groupe	Ce que j'ai appris	Ce qui m'a manqué	Commentaires

Le point sur ce que j'ai appris de moi			
Date	Contexte	Situation vécue	Commentaires



➔ **EN FIN DE FORMATION**

Le point sur ce que j'ai appris professionnellement	
Commentaires sur ce que j'ai appris	illustration par des situations vécues

Le point sur ce que j'ai appris personnellement	
Commentaires sur ce que j'ai appris	illustration par des situations vécues

Le point sur mes compétences	
Désignation de la compétence	savoirs qui relèvent de cette compétence

Le point sur ce qui me reste à apprendre ou approfondir	
Ce qu'il me reste à apprendre ou approfondir	Comment je vais m'y prendre

Cet espace vous est réservé pour représenter schématiquement dans le temps, les évènements importants de votre parcours personnel, professionnel et formatif en formation IBODE. Le Temps 0 est laissé à votre discrétion.

Événements de formation marquants	
Évènements professionnels marquants	
Évènements personnels marquants	
Temps 0	Aujourd'hui Demain

Building up proficiencies in block-release training ...towards reflexive dialogue pedagogy

Summary

The ethics of learning -that which would respect the individual's inner-self- would prove to be the foremost pedagogic principle for any training, and, in particular, adult professional training. Here is a revolutionary principle for the trainer, since, in this case, the passing on of knowledge, which is linked to the master's status, can only be operational if, at the same time, the student re-builds this knowledge with what he already knows. This form of mental calculation would involve the trainer working from the outside on the learner while taking the learner's inner-self into account. Learning, being the individual process that enables one to grow up, can only be thought of in terms of interaction between the inside and the outside, calling for introspective and autonomous behaviour from the learner. During a block-release course, in which institutional, professional and personal times are combined, it will prove fundamental for the various participants in the course - that is to say, the trainer, the supervisor, the learner - to realize that such a combination of elements exists, so as to allow proficiencies to arise and build up. Can self-sustaining growth through reflexive dialogue between oneself, the others and things; between theory, practice and experience of the world, contribute to set the learner into a process of professional growth?

Key Words

Block-release training (or long-training courses), adult training, hetero-training, eco-training, self-training, apprenticeship, learning, proficiency, reflexiveness (or introspection), engineering.

Writer: Brigitte Blot

Supervisor: Catherine Guillaumin

Mention professionnelle



Ingénierie de la Formation d'Adultes

UFR Arts et Sciences Humaines - Département sciences de l'éducation et de la formation

Développement des compétences en formation par alternance

... Vers une pédagogie du dialogue réflexif

Résumé :

L'éthique de l'apprentissage, celle qui respecterait l'individu dans son intériorité, se révélerait être le principe pédagogique prioritaire pour toute formation et en particulier pour la formation professionnelle adulte. Voilà un principe révolutionnaire pour le formateur car, dans cette éventualité, la transmission du savoir, rattachée à la posture du maître, ne saurait être opérationnelle que si dans le même temps l'élève reconstruit ce savoir avec ce qu'il connaît déjà. Comme l'explique P. Meirieu, cette opération mentale nécessiterait que le formateur agisse de l'extérieur sur l'apprenant tout en tenant compte de son intériorité. L'apprentissage, cette dynamique personnelle qui fait grandir, ne peut se concevoir que dans l'interaction de l'intériorité et de l'extériorité nécessitant une posture réflexive et autonome de l'apprenant. Dans une formation par alternance telle que la formation des infirmiers(ères) de bloc opératoire (IBO) qui articule temps institutionnel, professionnel et personnel, il sera essentiel que les différents acteurs de la formation, formateur, maître de stage, apprenant prennent conscience d'un tel combinatoire pour construire des modèles d'apprentissage qui permettent le développement des compétences. L'étude conceptuelle orientée sur l'apprentissage en formation par alternance, et la méthodologie de recherche centrée sur le point de vue de trois élèves et trois ex élèves IBO, aideront l'apprenti chercheur à comprendre comment l'orientation vers l'autonomie par le dialogue réflexif, peut contribuer à inscrire l'apprenant dans un processus de professionnalisation.

Mots clés :

Alternance, formation d'adultes, hétéro-formation, éco-formation, autoformation, apprentissage, apprenance, compétence, professionnalisation, réflexivité, ingénierie

Auteur : Brigitte Blot

Directeur de mémoire : Catherine Guillaumin