



Université François Rabelais – TOURS
UFR ARTS ET SCIENCES HUMAINES
Département des Sciences de l'Education et de la Formation

Année universitaire 2013 - 2014

SUIVI PEDAGOGIQUE ET/OU ACCOMPAGNEMENT
CONTRIBUTION A L'ETUDE DES PRATIQUES
D'ACCOMPAGNEMENT EN FORMATION EN SOINS INFIRMIERS

Mémoire présenté par :

M. Patrice GOETHALS

Sous la direction de :

- Mr Noël DENOYEL, Maître de conférence - Université de TOURS
- Mme Nadine BERNARDEAU, Cadre Supérieur de Santé – IFCS de POITIERS

En vue de l'obtention du
Master 2 "Stratégie et ingénierie en Formation Adultes"

REMERCIEMENTS

J'adresse mes remerciements à tous ceux qui ont contribué à la construction de ce travail.

Nadine BERNARDEAU, directrice de mémoire professionnel et cadre supérieur de santé de Poitiers, pour ses encouragements et son soutien.

Noël DENOYEL, maître de conférences, responsable du Master 2 IFAC à l'université de Tours pour son soutien chaleureux et ses précieux conseils.

Aux formateurs en Institut de Formation en Soins Infirmiers qui ont bien voulu répondre à mes questions et témoigner de leur soutien.

A ma famille, Sylvie, Suzy et Luc pour leurs engagements à mes côtés.

A mes amis, collègues et rencontres diverses de par leurs aimables éclairages, leur patience et leurs rayonnements.

SOMMAIRE

	pages
INTRODUCTION GENERALE	8
 CHAPITRE 1 – ELEMENTS CONTEXTUELS DANS LES PRATIQUES	
D’ACCOMPAGNEMENT	10
Introduction.....	11
1 – DETOUR AUTOBIOGRAPHIQUE	12
2 – PREMIER REGARD SUR LA PRATIQUE	14
2.1 – Rappel historique récent.....	14
2.2 – Quelques éléments du projet pédagogique.....	15
2.3 – Quand l’informatique et les mails s’en mêlent	18
2.4 - Utilisation des mails et temps de pratique d’accompagnement.....	20
2.4.1 – <i>Enquête auprès des formateurs</i>	20
2.4.2 – <i>Remarques</i>	24
3 – CONTEXTE ELARGI	25
3.1 – Contexte sociologique.....	25
3.2 – Eléments relatifs à l’organisation. Exemple du 1 ^{er} semestre	26
3.3 – Un programme d’étude toujours discuté.....	27
Conclusion partielle et questionnements	32

CHAPITRE 2 – ELEMENTS CONCEPTUELS AUTOUR DU SUIVI

PEDAGOGIQUE ET DE L'ACCOMPAGNEMENT	34
Introduction.....	35
1 – LE SUIVI PEDAGOGIQUE.....	36
1.1 – Les enjeux relationnels.....	39
1.2 – La place des mails dans le suivi	43
2 – L'ACCOMPAGNEMENT	47
2.1 – Polysémie des termes	47
2.2 – Différentes pratiques	49
2.3 – La question des frontières et du voyage.....	54
3 – ALTERNANCE DIALOGIQUE ET TRANSACTION.....	59
3.1 – De la transaction vers l'idée de temporalité.....	59
3.2 – De la transaction aux transactions.....	60
3.3 – L'alternance intégrative	61
3.4 – Peut-on penser ces espaces temps ?	64
4 – DE LA RELIANCE A L'AFFILIATION	67
4.1 – De la reliance au compagnonnage	67
4.2 – Un regard ethno-méthodologique	69
4.3 – L'affiliation en systémie	70
4.4 – Le performatif du langage.....	72
4.5 – Du rituel à l'hospitalité	73
5 – POUR NE PAS PERDRE DE VUE LA FINALITE DE LA FORMATION	77
5.1 – Métier – professionnel - professionnalisation	78
5.2 – Métier ou profession d'infirmier ?	81
5.3 – Enjeux et intentions.....	83
CONCLUSION PARTIELLE	85

CHAPITRE 3 – ENTRETIENS, OBSERVATIONS, DISCUSSIONS 86

Introduction..... 87

1 – Méthodologie 88

1.1 – Population et corpus..... 88

1.2 – Codification et retranscriptions des entretiens 89

1.3 – Les questionnaires..... 91

1.4 – L’analyse de contenu des entretiens..... 95

2 – CATEGORISATIONS DES OBSERVATIONS 97

2.1 – Catégorisation par thème 97

2.1.1 – Le thème lié à l’accompagnement et/ou suivi pédagogique..... 97

2.1.2 – Le thème concernant les étudiants et leurs demandes 97

2.1.3 – La thème de la pratique individuelle d’accompagnement vers une dimension collective..... 98

2.1.4 –Le thème de l’alternance au premier semestre et de son organisation 98

2.2 – Observations par catégories 99

2.2.1 – Thématique liée à l’accompagnement et/ou suivi pédagogique..... 99

- suivi pédagogique et espace occupé 99

- les actions, les moments clés repérés, le début du suivi 101

- l’origine de la pratique individuelle 102

- conclusion partielle de la thématique..... 103

2.2.2 – Thématique des étudiants et de leurs demandes 104

- les moyens par lesquels les étudiants expriment des demandes au formateur référent de suivi pédagogique 104

- la nature des demandes 104

- les actions mises en place par le formateur..... 105

- conclusion partielle de la thématique..... 106

2.2.3 – Thématique de la pratique individuelle de l’accompagnement à la pratique collective 106

- les réponses données par les formateurs aux remarques des étudiants sur leurs milieux de stage	107
- les éléments collectifs du suivi pédagogique	108
- les autres professionnels participants au suivi pédagogique.....	109
- conclusion partielle de la thématique.....	110
2.2.4 – <i>Thématique de l’alternance au premier semestre et son organisation</i>	110
- les éléments de constats	111
- les éléments didactiques à privilégier avant le stage	111
- ce qui n’est pas indispensable avant le stage	112
- ce que pensent les formateurs de l’organisation et leurs souhaits	112
- le sens de ces aspirations.....	113
- conclusion partielle de la thématique.....	114
3 – DEUXIEME OBSERVATION PAR L’UTILISATION DES PRONOMS PERSONNELS	115
3.1 – L’usage du "je, me" dans les interviews	115
3.2 – L’usage du "on, nous"	118
3.3 – L’usage du "ils, il"	119
3.4 – Conclusion partielle	123
4 – DISCUSSION.....	124
4.1 – Remarques préalables	124
4.2 – Les mails	124
4.3 – Suivi pédagogique et accompagnement.....	125
4.4 – La relation formateur-étudiant	126
4.5 – La posture des formateurs	129
4.6 – L’identité professionnelle du formateur en IFSI.....	131
4.7 – De la responsabilité à l’éthique agissante du formateur dans l’accompagnement.....	132
4.8 – La question de la mutualité dans la relation formateurs – lieux du stage	136

4.9 – Des signes à regrouper pour évoquer le concept de changement	138
Conclusion partielle	141
 CHAPITRE 4 – DE L’INGENIERIE VERS DES PROPOSITIONS PRAGMATIQUES	142
 Introduction.....	143
 1 – DE L’INGENIERIE VERS L’INGENIERIE DE COOPERATION	144
1.1 – Définition et étymologie	144
1.2 – La démarche d’ingénierie.....	145
1.3 – Un exemple en entreprise.....	147
1.4 – La coordination, la collaboration, la coopération	148
1.5 – L’ingénierie de la coopération	149
1.5.1 – De la coordination à la coopération.....	150
1.5.2 – Coopérer oui mais comment ?	153
1.6 – Les transactions conflictuelles, une piste.....	153
 2 – DE LA STRATEGIE VERS L’AUTONOMIE DU FORMATEUR.....	156
2.1 – Définition	156
2.2 – Trois regards sur la stratégie	157
2.2.1 – La pensée chinoise	157
2.2.2 – La métis grecque	158
2.2.3 – La stratégie en systèmie	158
2.3 – Qu’apportent ces regards ?.....	160
2.3.1 – Une posture	160
2.3.2 – Le champ de l’IFSI.....	160
2.3.3 – La visée : l’autonomie	161
 3 – DES SUGGESTIONS PRAGMATIQUES	162
3.1 – Partir des outils existants.....	164
3.2 – Le carnet de bord.....	165
3.3 – Alternance cours / stage en IFSI	168
3.3.1 – Un premier niveau de discussions.....	168
3.3.2 – Un autre niveau de discussion	169

3.4 – Pour un accompagnement des tuteurs	171
3.5 – Un référentiel formateur.....	172
3.6 – L’analyse des pratiques des formateurs	173
3.7 – L’échange sur les pratiques d’accompagnement entre IFSI	174
Conclusion partielle	175

Conclusion générale	176
----------------------------------	------------

Bibliographie	179
----------------------------	------------

Annexes

Annexe 1 - Eléments du projet pédagogique de l'IFSI

Annexe 2 – Les entretiens

Annexe 3 – Catégorisation des entretiens

INTRODUCTION GENERALE

Pour poser l'univers subjectif de notre travail, disons que nous avons dans une commode au fin fond de notre grenier, un tiroir qui recèle de multiples paires de lunettes. Tantôt loupes, tantôt utiles pour un regard éloigné, nous les avons chaussées, parfois difficilement, parfois plus aisément selon les angles nécessaires à entrevoir.

Le sujet de notre regard est porté sur la formation des étudiants infirmiers.

Depuis 2009, un nouveau programme a été mis en place créant des éléments de tensions qui constitueront notre point de départ.

Notre premier chapitre sera donc un premier recensement d'éléments contextuels afin d'envisager le lien de constitution de ces zones. Les paramètres locaux sont indispensables à prendre en compte car l'augmentation des mails entre formateurs et étudiants et le projet pédagogique dans un projet de formation, nécessitent d'être replacés dans un espace plus général.

Un premier niveau de questions et d'étonnements conclura ce premier point.

Le second chapitre portera déjà un regard plus distancié. C'est avec l'aide de différents auteurs dans la littérature que nous approcherons les questions relatives au suivi pédagogique tel qu'il est mentionné dans le référentiel des études infirmières et l'accompagnement préconisé dans le projet pédagogique. Entremêlés, disjoints parfois ou confondus, nous tenterons de les éclaircir pour envisager au moins deux niveaux d'investigations : le premier concerne l'alternance dialogique et les transactions, le second de la reliance à l'affiliation.

Dans la perspective de ne pas perdre de vue le but de ce travail de recherche, nous rappellerons la finalité de la formation des études infirmières en distinguant ce qu'est un métier, un professionnel ou une professionnalisation.

Avec ces éclairages, nous pourrions envisager en conclusion de ce chapitre des hypothèses partant de ces constats déjà élargis. Mais ces hypothèses, mêmes éclairées par différents auteurs, n'ont d'intérêt que si elles sont ancrées dans une réalité soumise au regard des acteurs qui œuvrent sur le terrain. Ce sont eux qui détiennent des clés expérientielles aptes à ouvrir des espaces spécifiques.

C'est pourquoi, un troisième chapitre leur sera consacré.

A partir de trois interviews de trois formateurs exerçant en Institut de Formation en Soins Infirmiers et d'une méthodologie pour ne pas s'écarter de la difficulté envisagée, nous avons soumis au "microscope" leurs discours, une première fois en catégorisant leurs propos, une seconde fois en extrayant de leurs discours, leurs pronoms personnels utilisés pour en distinguer les acteurs, leurs actions, leurs perceptions, face au problème posé.

Sans aucun ménagement pour le suspens, disons d'emblée que les hypothèses ont été en partie vérifiées seulement. Car cachées au coin des interviews, existaient de nouvelles perspectives non envisagées jusqu'alors.

Ce nouveau regard a permis, non pas de changer d'objet, mais de lui donner un angle de vue utile et adapté à la situation précise.

Dans cette "discussion", nombreux sont les thèmes abordés qui nous amèneront à poser la question du changement de paradigme pour faire court.

Alors, comment concilier ou faire se rejoindre des perspectives jusqu'alors peu actives ? L'ingénierie qui vise la coopération et la stratégie respectueuse ont été les deux supports permettant de suggérer des pistes encore inenvisagées. Précisons qu'elles sont inenvisagées non pas par manque de volonté, mais parce qu'à l'image du Rubik's cube changer un seul élément a une incidence sur les autres.

C'est donc dans une perspective globale que les suggestions pragmatiques ont été formulées.

Il ne s'agit pas ici, bien entendu d'un jeu, mais d'un enjeu.

La métaphore du Rubik's cube n'existe pas dans le réel car au jour le jour, il s'enrichit sans fin et se modifie sans cesse.

Toutefois, dans un instant T, ce travail de suggestion de pistes, engage notre responsabilité.

Chapitre 1

Eléments contextuels dans les pratiques d'accompagnement

INTRODUCTION

Pour débiter, nous prendrons la première paire de lunettes qui s'offre à nous, celle du regard subjectif sur une situation presque brute qui nécessite d'être dégrossie avec un premier regard attentif.

C'est pourquoi, nous partirons de nos propres questionnements avec au préalable un détour autobiographique bref pour situer le point de départ.

De ce premier regard, nous avons cheminé vers les éléments contextuels liés aux impressions.

Après les avoir confrontés à d'autres avis, nous avons pu exercer un premier déplacement du regard pour lui donner une première hauteur.

Un regard sociétal nous a permis de revenir à notre centre d'intérêt, pour le compléter d'éléments relatifs au lien universitarisation-professionnalisation de notre champ d'exercice, et d'en évoquer les remarques particulières sur le programme des études infirmières.

Ce sont ces premiers éléments contextuels qui ont pu marquer les sources de questionnements.

I - DETOUR AUTOBIOGRAPHIQUE

Nombreux sont les auteurs ayant décrit les différents progrès industriels du 20^{ème} siècle. Nombreux également sont les différentes sciences s'y intéressant, soit comme un constat, soit vers des prédictions incertaines.

Aurais-je pu imaginer, il ya de nombreuses années, l'impact des outils plus ou moins grand qu'offrait ce qu'on appelait à cette époque le progrès.

Bien sûr, j'ai connu l'apparition de la première télévision noir et blanc que l'on recouvrait (avec déférence) d'une housse en tissu pour qu'elle ne prenne pas la poussière. J'ai aussi connu les premiers téléphones familiaux qui n'obligeaient plus à se déplacer chez l'épicier du village pour appeler le médecin. Mais le plus significatif pour moi a été introduit à l'école. Alors que nos tâches d'écuyer consistaient à allumer le poêle avant les cours et remplir les encrriers, sont apparus au milieu des années 1960-1970 les premiers stylos bille orange offerts par l'école publique. Plus besoin d'encrriers, plus besoin de buvards pour éponger les surplus d'encre, plus besoin de la plume "sergent major" qui s'écrasait parfois en faisant des pâtés innommables. Et surtout, plus besoin d'être exclusivement droitier. A cette époque, l'école que j'ai connue, quasi militaire, n'avait que faire des particularités individuelles et soumettait les gauchers à des apprentissages forcés. L'introduction du stylo bille a autorisé cette modification.

Plus avancé dans l'âge, c'est le sport qui a été un autre support marquant dans mes apprentissages. D'abord joueur, j'ai pris des fonctions d'entraîneur qui m'ont amené à découvrir de jeunes talents et à les accompagner vers ce qu'ils pouvaient donner de mieux.

Il est évident que leurs talents ne dépendaient pas de moi mais d'une succession de rencontres, de travail et d'enchaînement logique.

Simple maillon, il n'en reste pas moins que si un maillon faillit, la chaîne se rompt.

Ceci a longtemps été source de réflexion personnelle.

Comment une action peut-elle être à la fois petite et grande ? Sans doute parce qu'elle ne se mesure pas, elle est.

C'est dans cette continuité sans doute qu'à l'époque, je souhaitais intégrer les compagnons charpentiers. J'étais dans la même logique du maillon de la chaîne, petit et grand à la fois. C'est en remarquant les architectures des gigantesques bâtiments modernes que j'avais fait le constat de leur charpente.

Elle n'était pas en fer ou en acier mais en lamellée collée. De petits morceaux de bois collés les uns avec les autres autorisaient des portés et des résistances supérieures à un seul tenant en fer ou en acier. Ce projet de travail n'a pu se réaliser et c'est dans les engagements sociétaux qu'il s'est transposé.

Professionnellement, ce sont diverses rencontres qui m'ont amené à étudier durant trois ans pour être infirmier.

Diplômé dans le domaine psychiatrique, c'est après presque 20 ans d'exercice dans des services bien différents que j'ai souhaité devenir cadre de santé.

Depuis quelques années, formateur en Institut de Formation en Soins Infirmiers (IFSI), ma pratique s'est trouvée modifiée avec la mise en place du nouveau programme des études infirmières de 2009.

Evoluant auparavant principalement (mais pas uniquement) dans mon champ "d'expertise" lié à la psychiatrie, mon exercice a été en partie bouleversé depuis et notamment pour des raisons en lien avec le suivi pédagogique et la mise en place de l'universitarisation.

II – PREMIER REGARD SUR LA PRATIQUE

II.1 | RAPPEL HISTORIQUE RECENT

Du point de vue historique, dans le programme de 1992, 240 heures étaient repérées pour mener à bien la mission de suivi pédagogique.

A l'intérieur du programme de 2002, était spécifié qu'il était "basé sur l'accompagnement et le développement personnel de l'étudiant en vue d'une meilleure intégration des connaissances de celui-ci"¹. 140 heures étaient dédiées à cette mission.

Désormais, depuis le 31 Juillet 2009, aucun temps n'est comptabilisé pour cette mission.

Seul est mentionné à l'article 59 du titre III – Formation et Certification de l'arrêté du 31 Juillet 2009² que le formateur responsable du suivi pédagogique présente à la Commission d'Attribution des Crédits (CAC) les résultats des étudiants afin que celle-ci se prononce sur l'attribution des Crédits Européens et sur la poursuite du parcours de l'étudiant. Il est stipulé également que le référent de suivi pédagogique prend connaissance des indications apportées sur le portfolio à l'issue du stage et propose à la Commission d'Attribution des Crédits, l'attribution des crédits de formation.

C'est ainsi que deux éléments de contexte particulier sont apparus et sont suffisamment significatifs pour être signalés.

Le premier concerne la mission de transmission à la CAC que nous illustrerons par un exemple.

Une étudiante, dont j'étais le référent de suivi pédagogique depuis trois ans, s'est vue attribuée un 8/20 en anglais au semestre 6, bloquant par là-même du point de vue mathématiques, ses chances d'être diplômée.

¹ Profession infirmier. Recueil des principaux textes relatifs à la formation préparant au diplôme d'Etat et à l'exercice de la profession. Berger Levraut, 2003

² Profession infirmier. Recueil des principaux textes relatifs à la formation préparant au diplôme d'Etat et à l'exercice de la profession. Berger Levraut, Juillet 2009

Cette seule note inférieure à 10/20 était insuffisante. Lors d'une rencontre en début de première année, j'avais noté que celle-ci avait passé un diplôme anglais l'autorisant à travailler à LONDRES.

Elle y avait exercé comme fille au pair durant deux ans dans une famille anglaise. Cette jeune femme avait en première et deuxième années d'excellentes notes en anglais.

Si je n'avais pas eu connaissance de ses qualifications, il eut été impossible de demander à la CAC une attribution de crédits.

L'autre élément de contexte particulier lié au suivi pédagogique concerne les disparités de pratiques entre formateurs. Ces différences sont apparues lors d'une réunion pédagogique où l'ensemble des formateurs était présent. Certains reçoivent les étudiants à l'issue de leur stage sur des créneaux pouvant aller jusqu'à deux heures. D'autres, en ½ heure, font le point sur les acquisitions de compétences et demandent la validation ou non du stage et l'attribution de crédits à la CAC. Ceux qui prennent cette position mentionnent qu'ils reçoivent les étudiants ultérieurement pour d'autres débats et d'autres questions.

Les arguments avancés sont de ne pas confondre un temps vécu par les étudiants comme un temps d'évaluation avec un temps d'accompagnement pédagogique.

II.2 | QUELQUES ELEMENTS DU PROJET PEDAGOGIQUE

Le projet pédagogique de l'institut stipule (annexe 1) que "la finalité du suivi pédagogique permet à l'étudiant de mener à bien son apprentissage et l'élaboration de son projet professionnel. Le formateur responsable de suivi pédagogique assure l'accompagnement pédagogique d'un groupe d'étudiants issus de trois promotions. Le suivi pédagogique est assuré par le même formateur pour la durée totale de la formation. Son rôle est détaillé dans les rôles et missions des formateurs".

Ce chapitre se termine par "les entretiens de suivi aboutissant à l'ajustement du parcours de formation de l'étudiant et à la proposition d'attribution de crédits".

Cette préconisation, en conformité avec les textes officiels tels que mentionnés précédemment, est complétée par le rôle et mission du formateur dont il est important de mentionner les éléments ci-après.

"Le suivi pédagogique, basé sur l'accompagnement de l'étudiant, est un moyen pédagogique primordial, permettant à l'étudiant de mener à bien son apprentissage et l'élaboration de son projet professionnel. Le formateur :

- guide l'étudiant dans son apprentissage autour des axes du projet pédagogique dans une approche par compétences, sur une base contractuelle,
- accompagne l'étudiant dans son parcours individuel d'acquisition des compétences, à partir du portfolio et en lien avec le référent de stage. Il le guide pour repérer ses ressources, ses difficultés, à construire progressivement son projet professionnel, grâce au développement d'une posture réflexive,
- oriente vers les personnes ressources et/ou les moyens et méthodes à utiliser pour évoluer,
- propose des modalités de récupérations d'absence en cas de :
 - dépassement de franchise ou en cas de présence en stage inférieure à 80 %,
 - non acquisition de compétence.
- recueille et transmet les informations relatives au parcours de formation dans les domaines pédagogique et administratif aux différents partenaires (responsable de promotion, référent de stage, direction),
- gère les informations constitutives du dossier en collaboration avec le secrétariat : notes, appréciations, absences, ruptures de parcours, ...
- sollicite la direction pour des difficultés concernant l'étudiant et sa scolarité,
- prépare le dossier de l'étudiant en vue des commissions d'attribution d'ECTS et propose son avis,
- transmet le dossier de l'étudiant à la Commission d'Attribution des Crédits".

A la lecture de ces écrits, il est clair qu'il existe une zone de tension entre ce qui est attendu par les textes officiels sans aucune attribution de temps, et l'attendu sur la façon de mener à bien cette mission. Si le répondre **de** est clairement défini par les textes, le répondre **à** l'étudiant est formulé dans les tâches à accomplir pour le formateur au travers du projet pédagogique local.

Afin de compléter cet aspect descriptif du contexte, précisons que la formation des étudiants infirmiers vise dix compétences. Celles-ci ont fait l'objet de nombreux travaux de réflexions, de formations et d'élaboration de travaux pour les atteindre au sein de l'IFSI.

Philippe ZARIFIAN, sur le thème des compétences, précise qu'il s'agit "d'une intelligence pratique des situations ou activités mentales mise en jeu dans l'action. Elle s'appuie sur des connaissances acquises et des savoirs formalisés, recherchés dans la mémoire à court et long terme."³

Cette approche par compétences à l'IFSI s'inscrit dans le courant pédagogique du socioconstructivisme qui s'intéresse aux processus individuels et aux interactions sociocognitives afin de développer des connaissances. Les interactions entre les étudiants vont alimenter le développement cognitif en engendrant un conflit de par la confrontation des idées et la perception des idées différentes.

La démarche réflexive en est un des outils principaux (annexe n°1). Elle permet au travers des échanges sur l'agir, une prise de conscience dans la confrontation avec l'autre sur ses propres représentations, intentions et stratégies mises en place, pour aboutir à une action. Cette démarche ouvrant un peu plus l'éventail de ses propres représentations et donc au final des actions à entreprendre.

La démarche d'explicitation en est la technique pour utiliser cet outil et viser la professionnalisation.

³ ZARIFIAN, Philippe. *Objectifs, compétences*. Ed. Liaisons. Paris, 232p, p74.

"Le stage est le lieu de construction de la compétence et d'intégration des ressources de cette compétence. Cette dynamique de formation se réfère au concept du socioconstructivisme qui place l'apprenant au centre du processus d'apprentissage."⁴

II.3 | QUAND L'INFORMATIQUE ET LES MAILLS S'EN MELENT

En parallèle de ce constat, un autre élément de contexte particulier s'est mis en œuvre sans qu'il ne soit mentionné à aucun moment. Il s'agit de l'apparition de cours universitaires sur une plateforme régionale.

Cet espace numérique de travail " occupe " actuellement pour les dernières promotions arrivées, un tiers du temps de formation. Il s'agit d'une condition stipulée dans la convention signée avec l'université afin de garantir aux étudiants l'obtention du grade de licence.

Ce tiers de temps de cours constitue un impératif. Les universitaires ne pouvant pas se déplacer en " présentiel " sur l'ensemble des IFSI de la région (qui ont des rentrées à des moments différents) ont enregistré leurs cours qui sont diffusés sur une plateforme informatique.

La formation à distance est, d'un point de vue général, un sujet très brûlant dans l'actualité.

Dans l'hebdomadaire *MARIANNE* n°861 d'Octobre 2013⁵, Denis HERVE, journaliste, reprenait les grands enjeux et craintes des cours universitaires en ligne dans son article "Universités, la grande illusion numérique".

A l'université, "la difficulté, c'est que seulement 15 % des étudiants inscrits vont au bout de leurs cours, et parmi ces 15 % un maximum de 40 % valide un certificat. "

⁴ Projet pédagogique de l'Institut de Formations en Soins Infirmiers, 2013, p.36.

⁵ HERVE, Denis. *Marianne* n°861, octobre 2013.

Se pose également la question des relations entre les protagonistes dans une formation professionnalisante⁶. Le but d'une formation en IFSI est de former des infirmiers. Un tiers du temps et de l'espace de formation étant dématérialisé (puisque les étudiants visionnent leurs cours didactiques universitaires sur leurs outils personnels), diminue les possibles face à face entre étudiants et formateurs.

Les étudiants infirmiers avec l'évolution des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) évoluent de plus en plus dans des relations dématérialisées.

Ce que nous voyons d'ailleurs apparaître de plus en plus, ce sont des sollicitations par mail de la part des étudiants pour répondre à diverses questions ayant trait à la formation.

Ce qui se modifie avec ces deux éléments de contextes que sont le nouveau programme de 2009 et l'apparition des nouvelles technologies de l'information et de la communication ce n'est pas la question du "quoi" puisque le suivi pédagogique existe toujours, mais le "comment" du suivi et des relations interpersonnelles.

Pour étayer ce propos, nous nous référons à l'article de Mathilde BOURDAT, manager de l'offre formation, et de Patrick GALIANO manager e-learning et nouvelles technologies⁷.

Après avoir expliqué les nouveaux rapports au savoir, engendrés par les technologies informatiques, l'essentiel n'est désormais plus de mémoriser mais de chercher et de fonctionner en réseau.

Dans ce changement de nouveau rapport au savoir, il appartient au concepteur de formation de "créer un environnement le plus congruent possible avec l'environnement de travail de l'apprenant. "

Les auteurs ajoutent à cette dimension que la "qualité de la guidance, de l'accompagnement deviennent également des éléments clés de la réussite. Le numérique multiplie les points de contacts avec le formateur".

⁶ BOURDAT, Mathilde, GALIANO, Patrick. *Personnel-Mensuel* n°543, octobre 2013, ANDRH

⁷ BOURDAT, Mathilde, GALIANO, Patrick. *Apprendre, former, qu'est ce qui change avec le numérique ?* Revue personnel, mensuel n°543, Octobre 2013

Dans un autre article de cette même revue, Sandra ENLART, directrice générale d'entreprise dans son article⁸ explique que "les formateurs devront accepter un changement de posture qui les amènera à (re)devenir des pédagogues et non des experts transmetteurs de savoirs".

Au-delà de ces débats entre "technophiles, technophobes et technomodérés" comme le dit Jean-François DORTIER⁹, "l'homo numericus" est là.

"Le débat n'oppose pas uniquement les technophiles (un nouveau bond pour l'humanité !) aux technophobes (une régression culturelle, une tyrannie technologique !) mais aussi les technomodérés (comme toujours dans l'histoire, il y a autant d'avantage que d'inconvénients !), les technoneutres (la technique ne fait rien par elle-même, c'est son usage qui compte !) sans parler des techno-agnostiques qui réservent leur jugement."

Le débat se focalise désormais autour d'enjeux indirects, et plus précisément autour de l'accompagnement à construire face à ces technologies numériques.

Dans l'institut de formation où nous exerçons, la contrainte de la plateforme informatique a réduit les possibles face à face entre formateurs et apprenants, un tiers du temps pour être plus précis.

L'usage du "mail", lui, n'est pas une pratique anecdotique entre formateurs et étudiants. Il s'agit là d'un outil relativement nouveau dans la relation entre formateur et apprenant.

II.4 UTILISATION DES MAILS ET TEMPS DE PRATIQUE D'ACCOMPAGNEMENT

2.4.1. Enquête auprès des formateurs

A partir des deux éléments remarqués jusqu'à présent que sont l'utilisation récente des mails dans le lien formateur/étudiant et le temps consacré au suivi pédagogique, nous avons réalisé une première enquête.

⁸ ENLART, Sandra. *Ce que signifie "savoir" ou "apprendre" se transforme vite* (même revue)

⁹ DORTIER, Jean-François. *Sciences Humaines* n°28, spécial octobre/novembre 2013

Les cours sur plateforme n'ont pas été retenus car ils constituent un incontournable organisationnel où les universitaires ne peuvent démultiplier leurs interventions entre les différents IFSI de la région.

L'enquête a été réalisée sur une journée, sur l'ensemble des formateurs présents ce jour là (23 présents, 2 absents) et au sein de l'IFSI où exerce l'enquêteur.

La première question abordait le temps consacré aux étudiants pour le suivi pédagogique au retour du stage.

La grande majorité des 23 formateurs (14/23) reçoit chaque étudiant entre 1h00 et 1h30. 7/23 de ½ heure à 1h00 et 2/23 de 1h30 à 2h00.

Une seconde question avait pour objectif de percevoir, comment en dehors de ce temps ciblé, étaient sollicités les formateurs dans leurs missions de référent de suivi pédagogique.

Au total, nous avons constaté que les sollicitations des étudiants s'expriment très peu par courrier, peu ou parfois téléphoniquement, régulièrement oralement et parfois et régulièrement par mail.

Pour questionner le temps consacré aux réponses par mail avec les étudiants dont ils étaient le référent de suivi pédagogique, nous avons distingué les réponses des formateurs aux 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} années.

Pour les premières années, cinq formateurs consacrent plus de deux heures aux réponses par mail. La grande majorité (13/23) y consacre un temps inférieur ou égal à 1 heure.

Pour les deuxièmes années (semestres 3 et 4), six formateurs y consacrent plus de deux heures. La grande majorité (12/23) passe un temps de réponses inférieur ou égal à une heure.

Il n'y a pas de différence significative entre 1^{ère} et 2^{ème} année.

La tendance s'inverse pour les troisièmes années. 7 formateurs sur 23 y consacrent plus de deux heures et 11/23 de ½ heure à 1h30.

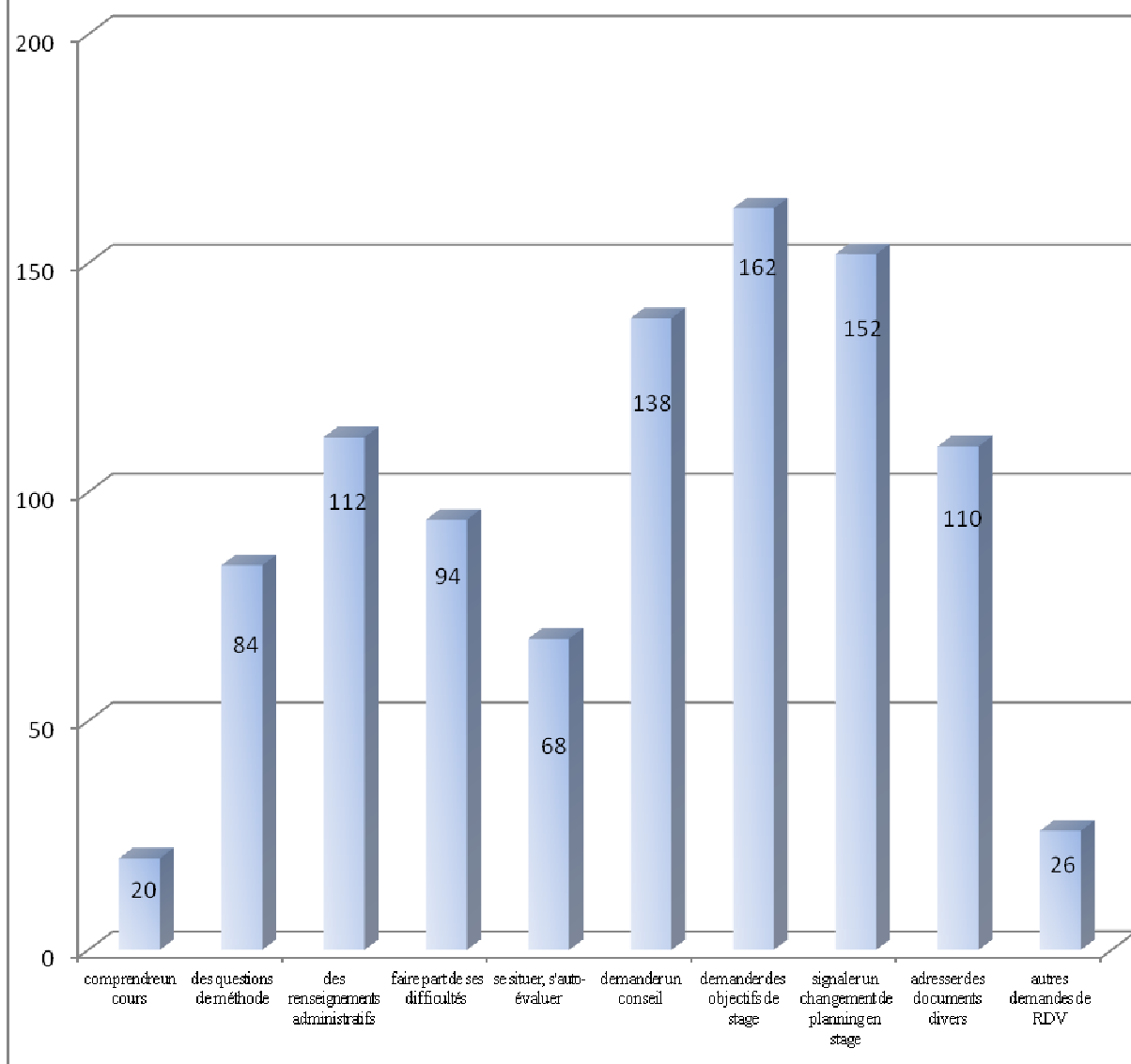
Cette tendance est à mettre en corrélation avec la possibilité offerte aux troisièmes années d'effectuer des stages éloignés hors département et une nécessité d'échanger en dehors d'un lien direct.

Dans une dernière question, nous avons proposé 10 raisons de sollicitations par mail auxquelles pouvaient être confrontées les formateurs ; la 10^{ème} laissant la possibilité d'écrire des raisons supplémentaires non évoquées.

Une échelle avec un score d'estimation a été mise en parallèle des propositions (jamais = 0, rarement = 2, parfois = 4, régulièrement = 6, souvent = 8, très souvent = 10).

L'attribution de ces "scores" a permis de mettre en valeur les éléments les plus significatifs.

*Score moyen attribué par l'ensemble des formateurs
selon le type de sollicitations par mail*



2 tendances se dégagent de ces chiffres.

Les mails issus des étudiants sont souvent utilisés pour transmettre des documents ou demander des renseignements administratifs.

Les mails concernent également des questions personnelles face à la formation.

Au total, il est possible de dire que parmi les sollicitations par mail, il existe deux catégories :

- soit une tendance vers la transmission de documents,
- soit des questions personnelles et notamment des demandes de travail autour des objectifs de stage.

2.4.2. Remarques

L'objectif de départ de ce questionnaire était de vérifier si les interrogations personnelles autour de l'utilisation des mails par les étudiants dans un contexte de formation en partie " dématérialisé ", étaient partagées par d'autres formateurs. Il s'avère que les mails sont largement utilisés et parfois autour de questions pédagogiques.

Dans une approche psychanalytique des nouvelles technologies de l'information et de la communication, Jean-Luc RINAUDO dans Questions Vives¹⁰ explique "qu'un dispositif technologique peut présenter des caractères de transitionnalité sous certaines conditions".

Un ordinateur ne transite vers rien d'autre qu'une fonction technique. Le mail, lui, à une fonction qui permet de symboliser l'absence ou plutôt met en place un souhait de lien à partir de la symbolique de l'absence.

Le mail serait-il un objet transitionnel au sens de WINNICOTT ?

¹⁰ RINAUDO, Jean-Luc. *Questions vives*, 674, volume 7, n°14 2010. Les TIC : un objet transitionnel.

III - CONTEXTE ELARGI

III.1 CONTEXTE SOCIOLOGIQUE

Afin de mieux préciser encore ce contexte, nous porterons un regard historico sociologique avec l'aide de Loïc BREMAUD¹¹. Ce dernier évoque et schématise l'évolution du concept de formation en lien avec la société en trois temps.

Le monde traditionnel. En France, il y a deux ou trois générations, il y avait une majorité de paysans qui oriente la transmission et la formation de père en fils. Cette période extrêmement longue a connu la mise en place de l'imprimerie qui a été une première rupture, maîtrise de l'information, et la rendant accessible à une masse.

Dans ce monde traditionnel, la société ou le corps social prime sur l'individu. Ici, la question de choix ne se pose pas et la formation non plus. Il s'agit d'une formation en situation de travail.

Le monde moderne. Les trois piliers de la modernité sont l'Etat, l'Ecole, le Salariat. Le salariat devient la forme juridique dominante avec la création de la classe ouvrière jusqu'au milieu du 20^{ème} siècle. 60% de la population appartient à la classe ouvrière. "Raisons et sciences deviennent les nouvelles religions". Le progrès technique devient le progrès social.

Toujours selon Loïc BREMAUD, la "modernité", si elle voit la montée de la grande industrie et du marché, voit aussi l'apparition de la compression des espaces temps. Les enfants deviennent plus riches que leurs parents. C'est le modèle de l'ascenseur social, comme par exemple être fils d'ouvrier ou de paysan et de devenir infirmier.

C'est après cette période que la formation professionnelle en France est apparue.

¹¹ BREMAUD, Loïc. Cours Master 2 SIFA, TOURS, avril 2014

Avec la post modernité, la société française est entrée dans le monde de l'hyper individu. D'ailleurs, c'est à cette période, à partir de 1970 environ, que va se créer la catégorie des adolescents, qui au fil des ans, va se "dilater dans le temps". Parallèlement à cette apparition dans le monde industriel, on quitte le Taylorisme pour entrer, comme le dit Loïc BREMAUD, dans le monde du "Toyotisme" (le moins de stock possible) d'où la nécessité d'une grande flexibilité pour être toujours : juste à temps.

Dans le sujet qui nous touche, il y a le développement des réseaux et de l'accès à l'information avec une fusion information et formation. Ce n'est plus la personne qui va vers le monde mais le monde qui vient vers nous par l'intermédiaire des outils informatiques. Les espaces temps sont gommés. Une autre caractéristique de cet univers post moderne est révélée par la dématérialisation du travail avec un éloignement important entre l'homme et la matière du travail avec des interfaces homme/machine. Les frontières deviennent floues. Le travail non contractualisé se développe notamment avec les mails.

III.2 | ELEMENTS RELATIFS A L'ORGANISATION. EXEMPLE DU 1^{ER} SEMESTRE

Depuis le nouveau programme des études infirmières de 2009 et l'inscription de la formation dans le système licence-master-doctorat, l'organisation par semestre est en place.

Le suivi pédagogique est quasi inexistant au début du premier semestre. Ce premier semestre contient quinze semaines de cours à l'institut de formation et cinq semaines en stage. Il a été organisé jusqu'à présent en débutant par les enseignements, qu'ils soient universitaires ou non, puis le stage pour terminer le semestre.

Un simple calcul mathématique reprenant les 231 heures de cours magistraux associés aux 234 heures de travaux dirigés associés aux 60 heures destinées aux temps d'informations diverses, d'élection des délégués et gestion administratives ainsi que quatre heures par semaine (60 au total des 15 semaines) pour temps personnel de travail, permet de mesurer la difficulté d'organiser ces différents temps sur les quinze semaines.

Les formateurs qui suivent entre six et huit étudiants de première année sont largement occupés dans leur année de référence (s'ils n'exercent pas en première année).

Il faut parfois rechercher des candidats dans la liste d'attente des reçus au concours d'entrée jusqu'au dernier moment voire au-delà des premiers jours de rentrée car des reçus s'orientent rapidement vers un autre projet. Ceci modifie considérablement les listes et les référents de suivi pédagogiques associés. Véritable casse tête dans l'organisation des premières semaines, il faut souvent attendre deux semaines après la rentrée de février pour que le mouvement se stabilise.

Concernant le suivi pédagogique, un temps collectif entre la dixième et la quinzième semaine de cours est organisé afin que les formateurs rencontrent leur groupe d'étudiants qu'ils seront amenés à " suivre " durant trois années.

Dans le projet pédagogique de l'institut, il est mentionné que les finalités de la formation sont "de professionnaliser le parcours de l'étudiant, lequel construit progressivement les éléments de sa compétence à travers l'acquisition de savoirs et savoirs faire, attitude et comportements".

Le projet de l'institut s'appuie sur des valeurs humanistes. L'étudiant travaille sur ses représentations du soin dans de multiples contextes.

Comme nous l'avons vu précédemment, le projet pédagogique vise à développer le professionnalisme au travers de l'acquisition de compétences pour que l'étudiant devienne un praticien : autonome, responsable et réflexif.

III.6 | UN PROGRAMME D'ETUDE TOUJOURS DISCUTE

La formation infirmier(e) s'inscrit depuis les accords de BOLOGNE dans une dimension Européenne au travers de l'universitarisation.

Dès Juillet 2013, l'Inspection Générale des Affaires Sociales (IGAS)¹² effectue un bilan après quatre années de mise en place dont nous retiendrons quelques éléments clés :

- "l'organisation concrète du dispositif est encore en construction",
- "la réingénierie de la formation des infirmiers a porté tant sur le contenu des enseignants théoriques que sur l'organisation des stages".

"Cette nouvelle répartition s'est accompagnée d'un transfert de la responsabilité d'une partie importante de la formation théorique à l'université avec une élévation du niveau de connaissances que toutes les personnes rencontrées par la mission ont soulignée".

"La mission considère que le bilan pédagogique est globalement positif :

- le fait d'ajouter l'université comme partenaire "a induit une complexité dans la gouvernance",
- les partenaires sont : la région, l'université, les instituts de formation, les hôpitaux auxquels sont rattachés les IFSI,
- les questions financières et leurs circuits ont cristallisé les principales tensions et doivent être simplifiées,
- sur la base d'un métier socle, chaque professionnel doit pouvoir construire son propre parcours, mais ce parcours ne le conduira pas nécessairement vers un master et vers la recherche."

"C'est pourquoi, il importe de définir les besoins du système de santé".

"Les voies de diversifications des métiers peuvent prendre diverses formes : l'expertise, la spécialisation, la pratique avancée, les nouveaux métiers, la recherche".

"La mise en place d'une évaluation périodique et indépendante est un enjeu essentiel pour la poursuite du dispositif ainsi qu'une révision des conditions d'agrément des instituts".

¹² IGAS. Juillet 2013. Les formations paramédicales : Bilan et poursuite du processus d'intégration dans le dispositif LMD. Etabli par Vincent MARSALA. www.igas.gouv.fr

Ces phrases fortes extraites de ce rapport ont fait réagir les partenaires sociaux et les associations.

Citons deux exemples significatifs.

Un partenaire social¹³ s'interroge sur le caractère national des diplômes délivrés mais aussi sur l'intégration des IFSI à un Groupement de Coopération Sanitaire (GCS) de moyens discutables car elle permet une ouverture sur le privé et éloigne les IFSI des hôpitaux. Les inquiétudes sont également tournées vers la transversalité des formations et à la "culture métier riche de son histoire, de ses pratiques et de son évolution, avec en fil conducteur, que tout ne soit envisagé sous l'angle des coûts, avec une seule recherche, celle de l'adéquation des soins aux moyens."

Cette innovation, non demandée par les infirmiers, correspondrait selon ce syndicat à une exigence économique visant à faire baisser le coût de la prise en charge par une profession moins qualifiée que les médecins donc moins coûteuse.

Autre exemple celui de l'Association Nationale des Directeurs d'Ecole Paramédicale (ANDEP) qui dans sa communication de 2012¹⁴ sur les principaux enjeux de la réforme paramédicale intervient. "Des enjeux centraux semblent se dessiner pour la réforme de la formation paramédicale dans les années à venir :

- celui d'accorder une autonomie de gestion aux établissements de formation compatible avec les objectifs institutionnels d'universitarisation, de régionalisation, d'eupéanisation et de rationalisation des formations (...) permettra d'anticiper sur les besoins des territoires,
- celui d'éviter que les considérations institutionnelles et coopératistes n'éclipsent les arguments d'ordre pédagogique, professionnel et de santé publique."

L'ANDEP rappelle qu'en 2010 – 2011, on décomptait en FRANCE plus d'un million cent mille personnes exerçant une profession paramédicale (soit une personne active sur 28).

¹³ *La tribune*. FO Santé. n° 80. Juin 2014

¹⁴ ANDEP. Avenir pour la formation paramédicale en France, interface. 2012
www.andep.fr. Avenir pour la formation paramédicale en France.

Des besoins pressants d'infirmiers et de paramédicaux existent en secteur libéral, rural et en dehors des établissements de santé par des phénomènes de vieillissement et par la réduction de l'hospitalisation.

Enfin, citons selon cette source, qu'il existe en France 1 000 établissements de formation paramédicale dont 70% sont adossés à des établissements publics de santé.

"De nombreux directeurs d'instituts de formation se posent aujourd'hui des questions sur la pérennité de leurs établissements au regard de l'universitarisation et au regard de l'échelon géographique des régions et des bassins et densité de populations".

Nous voyons bien au travers de ces deux expressions, les craintes et les enjeux divers et variés qui touchent à plusieurs domaines.

D'une façon plus générale, Catherine AGULHON et Bernard COUVERT¹⁵ mentionnent que "le processus de BOLOGNE engage les pays européens dans une réforme à marche forcée de leur système d'enseignement supérieur. Même si le principe de subsidiarité préside à la gestion de l'éducation, une instance supra nationale, la commission européenne, prend peu à peu le pas sur les états sans véritable contestation. Ce processus vise le rapprochement des systèmes d'éducation supérieure, la mobilité des étudiants, l'amélioration de la qualité des systèmes de formation des futurs actifs, censée affermir la position de l'Europe dans la compétitivité internationale".

Ces phénomènes de craintes face à des changements liés à la formation s'inscrivent dans une dynamique décrite par DUBAR¹⁶. "En période de crise économique majeure, marquée par le chômage, les mutations technologiques et sociales du travail et l'incertitude quant à l'avenir, la formation permanente contribue à la recomposition, à la destruction ou à la construction d'identités professionnelles et sociales nouvelles."

Nous remarquons bien évidemment qu'il ne s'agit pas ici d'un phénomène nouveau.

¹⁵ AGULHON, Catherine, COUVERT, Bernard. *La professionnalisation des cursus, axe majeur des réformes européennes ?* Cahier de la recherche sur l'éducation et les savoirs hors série n°3 / 2011.

¹⁶ DUBAR, Claude. *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Le lien social, PUF, 2012

Par exemple, en lien avec le domaine de la santé, les ordonnances de 1997 ont mis en place la maîtrise des dépenses de santé.

Ce qui fut le point de départ de l'implantation de la démarche qualité dans le service de soins.

CONCLUSION PARTIELLE

Après avoir retracé les éléments contextuels principaux, sources de remarques et d'étonnements personnels, nous avons pris soins de mesurer s'ils étaient partagés par d'autres formateurs.

D'un point de vue pragmatique, les deux éléments retenus étaient l'utilisation croissante des mails et les temps différents utilisés par les formateurs pour réaliser le suivi pédagogique.

Un premier éclairage nous a permis de replacer le contexte de la formation dans une perspective sociétale, toujours source de discussion selon différents points de vue.

La première chose qu'il semble utile de préciser est que le niveau européen et national est actuellement difficilement discutable.

A ce stade du travail, la nouvelle répartition politique des régions en FRANCE et les incertitudes actuelles sur les orientations de la région ne permettent pas d'appréhender ce niveau.

Quelles seront en effet les incidences financières d'une répartition géo politique où le Schéma de Cohésion et d'Organisation du Territoire (SCOT) n'est pas construit.

Afin de ne pas réduire la difficulté en un schéma principalement théorique, il semble opportun d'envisager cette difficulté comme appartenant à la fois du niveau micro et méso. L'un ne pouvant pas aller sans l'autre dans ce travail.

Au regard de cette tentative d'approche, nous évoquerons plusieurs questions sources de tensions dans ces deux niveaux :

- le suivi pédagogique et ce qu'il sous-tend est-il pris au sens strict des textes du référentiel ou revêt-il d'autres aspects d'accompagnement ?,

- il est aisé de constater qu'un tiers du temps de travail et d'enseignement des étudiants est sur une plateforme (chez eux) auquel s'ajoute une demi journée par semaine de temps personnel, rendant par là-même, difficile les rencontres formateurs (référents de suivi pédagogique) et étudiants. Les utilisations croissantes des mails témoignent de cette difficulté et gommement ainsi les espaces temps,
- dans quelle temporalité s'inscrit alors le suivi pédagogique individuel ?.

D'autre part, nombreux sont les étudiants n'ayant jamais connus ou rencontrés, avant leurs premiers stages, un service de soin :

- débiter par les enseignements didactiques tels que le développement de la cellule ou autres cours magistraux, va-t-il contribuer à développer leur professionnalisme infirmier ?
- pour être un praticien réflexif, la primauté donnée aux savoirs didactiques est-elle un engagement dans ce processus ?

Chapitre 2

**Eléments conceptuels autour du suivi
pédagogique et de l'accompagnement**

INTRODUCTION

Ces premières questions ont été soumises à divers éclairages conceptuels afin de mieux en cerner les enjeux.

Suivi pédagogique et accompagnement ont été développés pour envisager les notions d'alternance dialogique et transaction et les notions de reliance vers l'affiliation.

Afin de ne jamais perdre de vue l'objet de notre recherche, un troisième point a permis de rappeler la finalité de la formation des études infirmiers(ères) en explorant les notions de métier-professionnels-professionnalisation.

Une conclusion partielle a permis de mettre en avant plusieurs hypothèses avant de les soumettre à l'avis éclairé des acteurs à qui nous avons donnés la parole.

I - LE SUIVI PEDAGOGIQUE

Le premier terme à tenter d'éclaircir est celui de "référent de suivi pédagogique".

Le terme de référent est un mot largement employé dans le milieu paramédical.

Dans les services de soins, il y a une multitude de référents : référent hygiène, référent informatique, référent dossier, douleur, etc... .

Toujours associé à un nom pour situer, le terme de référent n'a de sens qu'avec le verbe être. On est référent de quelque chose. Etre référent n'est pas une fonction ou une profession, c'est une mission ou une charge. Nombreuses sont les tâches qui lui sont rattachées dans le projet de service, nombreuses sont les missions décrites, mais pas de fonction particulière. Etre référent pouvant être inscrit dans toutes les professions et à l'intérieur des IFSI. Toutefois, c'est le terme de suivi pédagogique qui qualifie et cerne la mission.

Marc DERYCKE¹⁷ dans son article "le suivi pédagogique des usages aux définitions", s'exprime clairement sur ce propos : "Si le suivi pédagogique est une notion en usage chez les professionnels, elle n'a pas engendré au sein de la communauté scientifique la nécessité de fournir de définition aux chercheurs et aux professionnels : sans doute n'est-elle pas sujette à malentendu ou n'est-elle tout simplement pas un "concept clé" de la pédagogie ? Est-elle si évidente ou si dépourvue d'enjeu ? "

L'auteur mentionne dès 1994 les premières traces historiques de l'emploi du terme auprès des enseignants.

Les différences dans l'application entre les IFSI existent également à l'intérieur même des IFSI de par les pratiques différentes de chaque formateur.

L'auteur mentionne qu'à part les références légales il existe "très peu de précisions (pour ne pas dire aucune) sur le contenu et la forme de ce suivi".

¹⁷ DERYCKE, Marc. *Revue française de pédagogie* n° 132, Juillet Août Septembre 2000, p5-10

Déjà en 1992, on pouvait lire que "le suivi pédagogique était basé sur l'accompagnement et le développement personnel de l'étudiant en vue d'une meilleure intégration des connaissances par celui-ci"¹⁸.

Puis, dans la circulaire¹⁹ de Juillet 1992 mentionnée par Geneviève ROBERTON, il apparaît que le "suivi pédagogique est un temps de formation qui a pour but de permettre l'accompagnement des étudiants tout au long de leur cursus d'étude. Ce suivi fait l'objet d'un contrat passé entre l'étudiant et l'équipe enseignante en vue de permettre à l'étudiant en fonction de ses besoins et de ses demandes, d'acquérir les connaissances indispensables à un bon exercice de sa future profession".

L'auteur livre sa pensée en guise de commentaires : "il est clair qu'au regard du seul cadre juridique et de l'hypothétique cadre institutionnel, définir concrètement le suivi pédagogique peut paraître une gageure", au travers des termes "suivi de l'élève, suivi pédagogique de l'élève" et associé au livret scolaire "outil de suivi pédagogique de l'élève".

Le suivi serait donc une forme de lien au travers d'un outil entre enseignant et parents car l'exemple étudié par l'auteur est une étude menée auprès des gens du voyage et des enfants itinérants. Les motifs de ce suivi étaient liés "aux changements de maître, au temps de scolarité inférieur lié aux déplacements, à l'absence de documents de suivi jusqu'alors et à l'absence de partage de code culturel scolaire par l'élève et les parents" (ibid DERYCKE).

L'outil, à travers l'exemple donné, a un double objectif. Le premier pour informer les parents du niveau d'acquisition de leurs enfants. Le second étant de répertorier les pratiques pédagogiques employées pour une mise en lien avec ceux qui poursuivent leur travail avec l'enfant. Ce dernier pouvant donner du sens à ses apprentissages.

¹⁸ Programme des études conduisant au diplôme d'état infirmier (Bulletin Officiel des affaires sociales et de l'intégration n° 92/43 du 7 Mai 1992)

¹⁹ Circulaire n 2994 du 28 Juillet 1992 relative à la mise en place de la réforme des études d'infirmiers p5 non parue au bulletin officiel

Un exemple plus proche de la profession infirmière (en lien avec le suivi pédagogique) est donné par Geneviève ROBERTON²⁰.

Cette cadre infirmière enseignante à l'IFSI de ROANNE interrogeait déjà dans le programme de 1992 la notion de suivi pédagogique. Elle soulignait l'aspect variable selon les IFSI, sur le contenu, ainsi que dans les modalités d'application.

Le terme de suivi pédagogique semble tellement revêtu de sens polysémique que seuls les textes officiels y donnent un sens clair sur la façon minimale de le mener sans y adjoindre le "comment". Alors, être référent de suivi pédagogique, revêt-il pour le formateur une appréciation toute personnelle de le mener à bien ?

La finalité telle quelle est définie dans le projet pédagogique est formulée ainsi : "le suivi pédagogique permet à l'étudiant de mener à bien son apprentissage et l'élaboration de son projet professionnel".

Le suivi pédagogique est, semble-il, un outil.

Quant au formateur, il assure l'accompagnement d'un groupe d'étudiant.

"Le suivi pédagogique est assuré par le même formateur pour la durée totale de la formation. Les entretiens de suivi outre une connaissance mutuelle, portent sur l'apprentissage des compétences en lien avec le projet professionnel de l'étudiant. Ils aboutissent à l'ajustement du parcours de formation de l'étudiant et à la proposition d'attribution de crédits"²¹.

Pris dans l'ordre des phases, le suivi pédagogique serait un outil dont le formateur assure son utilisation par l'accompagnement au moyen de la connaissance de l'étudiant et de son projet, lui proposant des réajustements de son parcours et en octroyant l'attribution ou non de crédits à la Commission d'Attribution des Crédits.

L'outil est donc à mesure variable selon les besoins et l'accompagnement. Il est un moyen d'appréciation où le formateur choisit en partie une forme à utiliser pour aider l'étudiant à atteindre un objectif.

²⁰ ROBERTON, Geneviève. *Le suivi pédagogique : une autre conception de la relation étudiants/formateur en IFSI*. Recherche en soins infirmiers n° 146, Septembre 1996

²¹ Ibid, Projet pédagogique de l'IFSI

Pour confirmer ces propos et apporter une précision complémentaire, il semble opportun de distinguer le terme de suivi du terme de soutien.

Le dictionnaire de l'éducation²² apporte un éclairage significatif au terme de soutien.

"Le terme de soutien pédagogique évoque une tension problématique qu'anime la scène scolaire et qui consisterait à permettre la "réussite de tous et chacun" des élèves. Il renvoie aux enjeux d'une aide individualisée".

"Il s'agit moins de concevoir les difficultés propres à l'acquisition des savoirs et savoir-faire que d'identifier des individualités présentant des besoins de compensation. Dans ces dispositifs, les enseignants sont présentés comme dépositaires du sens et des actions auprès des élèves en difficultés. Les enjeux de l'aide individualisée contribuent notamment à l'accroissement des responsabilités des enseignants".

Le soutien pédagogique est par conséquent une action à posteriori contrairement au suivi pédagogique.

Le suivi, terme que l'on retrouve dans le domaine médical, revêt un style d'étayage, de guidage qui consisterait à faire des bilans réguliers pour ajuster et ramener à la normalité (en référence au milieu médical).

Le suivi pédagogique, contrairement au soutien, se trouve par conséquent à la fois en amont et dans une action continue d'accompagnement à mesure variable.

I.1 | LES ENJEUX RELATIONNELS

Le terme accompagnement, dans le suivi pédagogique, montre ainsi plusieurs dimensions, à la fois sur la façon de le mettre en œuvre entre deux personnes sur le sens attribué, mais aussi sur le but.

Les termes mettent en évidence plusieurs niveaux interagissant.

²² Dictionnaire de l'éducation sous la direction d'Agnès VAN ZANTEN, PUF, 1^{ère} édition, 2008, PARIS, p. 632-633

Dans un premier temps, nous tenterons par conséquent une lecture par une approche globale. Ainsi sous le regard de l'approche systémique, une lecture de la complexité ouvrira l'angle de vue vers des points de détails comme le suggère François JULLIEN²³ dans un article sur le regard porté sur un paysage. L'auteur démontre que le regard doit opérer une nécessaire déconcentration non plus uniquement sur, mais en allant et venant sur les éléments constitutifs du paysage offert.

Il s'agit en premier lieu de maîtriser un rapport et son environnement afin d'y étudier sa structure, sa variété, son évolution. Le suivi pédagogique s'inscrit dans un système ouvert où les échanges sont nombreux.

Arlette YATCHINOVSKY²⁴ sur le thème d'un autre regard cite Jean Louis LEMOIGNE qui suggère d'adopter un autre point de vue, de modifier ses intentions. "Il est plus aisé de modifier son projet que de modifier la réalité. En prendre conscience est un levier d'action".

Afin de cibler encore d'avantage l'approche systémique autour de la pédagogie, Christiane MONTANDON²⁵ évoque que "toute situation pédagogique peut être caractérisée par un certain nombre de traits généraux qui constituent en quelques sortes les "invariants" de toute conception pédagogique d'ensemble.

Ces invariants déterminent le choix entre un certain nombre de stratégies majeures, qui, elles-mêmes, conditionnent l'importance relative accordée à certains moyens".

Rattaché au suivi pédagogique, le formateur opère selon des stratégies, des méthodes et des moyens, c'est-à-dire des choix de travail avec les étudiants. Dans ces notions selon l'objectif visé du suivi, il y a donc une hiérarchisation selon la conception du formateur.

²³ JULLIEN, François. *Vivre de paysage ou l'emprise de la raison*. Bibliothèque des idées. NRF. Gallimard 2014, PARIS, p. 40 à 52

²⁴ YATCHINOVSKY, Arlette. *L'approche systémique pour gérer l'incertitude et la complexité*. Collection formation permanente, ESF, Editeur, PARIS, 1999, p 13 à 88.

²⁵ MONTANDON, Christiane. *Approches systémiques des dispositifs pédagogiques*. Enjeux et méthodes. Savoir et Formation. L'HARMATTAN, PARIS, Juin 2002, 379 pages.

"De ces conceptions, explique Christiane MONTANDON²⁶, sont tributaires les objectifs retenus et découlent les stratégies pour mettre en œuvre les moyens".

Le terme de stratégie a été employé depuis dans des domaines bien différents.

Il désigne le plus souvent la manière d'organiser une action pour arriver à un résultat.

La stratégie²⁷ "représente un ensemble de choix, de priorités, d'engagements pris, en vue d'attendre un certain nombre d'objectifs". Toute organisation, mais aussi tout formateur va ainsi, dans le suivi pédagogique, avoir besoin de définir ce qu'il fait, comment il le fait, pourquoi il le fait et ce sur quoi il va faire reposer sa démarche.

Une partie de la complexité se situe dans le lien et l'interaction instaurée par les deux protagonistes que sont formateurs et étudiants et encore plus particulièrement dans le domaine du suivi pédagogique.

Dans ce lien, recevoir les étudiants en suivi pédagogique au même moment que la validation de leurs compétences acquises en stage à la fin du premier semestre par exemple ou bien dissocier ces temps, a-t-il le même sens ?

La situation de suivi pédagogique ne peut s'envisager autrement que dans une situation relationnelle entre au moins deux personnes. Si nous parlons de dyade, il est évident que nous entrons dans la complexité de la relation.

WATZLAWICK²⁸ part de notions mathématiques pour évoquer la relation. Les personnes en relation sont considérées comme des variables "une variable ne prend du sens que dans sa relation à l'autre". Chaque variable prend et augmente sa valeur en fonction de l'autre qui est aussi une variable.

Chaque variable assure par conséquent du point de vue fonctionnel une circulation d'énergie par des canaux plus ou moins contrôlés.

²⁶ Ibid p 60

²⁷ AUBERT, N., GRUERE, JP., JABES, J., LAROCHE, H., MICHEL, S. . *Management aspects humaines et organisationnels*. Paris, PUF, Fondamental, 1991, p.10

²⁸ WATZLAWICK, Paul, BEAVIN, Janet Helmick, D JAKSON, Don. *Une logique de la communication*. Paris, Ed du seuil, 1992, p.19.

Bien que les notions de transfert et contre transfert apporteraient un éclairage intéressant, ils ne sont envisageables et du moins exploitables que dans une situation concrète entre deux personnes et ne revêtiraient que des aspects liés à une causalité linéaire. C'est pourquoi, l'angle systémique reste privilégié.

D'un point de vue fonctionnel, un système assure la circulation de l'énergie. Le système est doté de boucles de rétroaction nommées "feed back".

Ce phénomène signifie que des informations reçues par un récepteur sont renvoyées à un émetteur pour engendrer une nouvelle information (verbale ou non verbale (digitale ou analogique)).

Comme l'explique Frédérique LERBERT-SERENI²⁹, "il n'existe pas de système totalement clos ou ouvert, mais des systèmes plus ou moins fermés".

Un système ouvert échange de l'énergie ou de l'information avec son environnement, l'énergie servant au système à se structurer, à s'organiser.

Nous voyons effectivement que dans le suivi pédagogique les boucles de rétroactions ou feed back sont sans cesse agissantes et que la dyade formateur – étudiant constitue bien un système.

Ce système en interaction correspond à la définition de la cybernétique dont le mathématicien Norbert WIENER³⁰ est à l'origine dès 1948.

Les interactions entre éléments (en général) donnent à l'ensemble des propriétés, que ne possèdent pas les éléments pris un à un. La phrase connue de tous : "le tout est supérieur à la somme des parties" en est l'illustration.

Il y a deux types de feed back dans l'interrelation.

Dans la boucle reliant un élément A à un élément B, s'il y a variation de la valeur de A et de la valeur de B, cette boucle est dite positive.

Alors que si A entraîne une variation de B mais que B fait diminuer A, il s'agit d'une boucle négative.

²⁹ LERBERT-SERENI, Frédérique. *Les régulations de la relation pédagogique*. Paris, Ed l'HARMATTAN, p.33

³⁰ WIENER, Norbert. *Cybernétique et société. L'usage humain des êtres humains*. Traduit de l'anglais, Ed deux rives, 1952, 294p.

Dans le suivi pédagogique, l'échange est primordial et s'inscrit dans un système cybernétique tel que décrit en systémie, à la différence avec un enseignement didactique à partir d'un système multimédia qui resterait dans l'information et qui par conséquent ne donnerait pas de feed back pour injecter de l'information et ainsi de réajuster ou de préciser.

I.2 | LA PLACE DES MAILS DANS LE SUIVI PEDAGOGIQUE

Les questions envisagées au départ questionnent l'utilisation des outils informatiques entre étudiants et formateurs sous forme de mails.

Il est important de ne pas confondre deux éléments passant par le même outil.

Les Technologies de l'Information et de la Communication regroupent des contenus bien différents.

Technologie de l'Information et de la Communication (TIC), Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIS), Formations Ouvertes et A Distance (FOAD), Blending Learning (formation mixte utilisant différents moyens dont l'informatique) et autres mots pouvant résonner pour un formateur ayant connu la télévision en noir et blanc comme sonnant le glas de son modèle d'apprentissage.

En fait, il ne s'agit que d'une adaptation à une nouvelle forme de transmission de savoir. Il s'agit dans un contexte politique et économique de l'espoir de former mieux, un plus grand nombre de personnes à un moindre coût.

Dans un système concurrentiel mondial, la formation n'échappe pas à cette contrainte des coûts.

La question qui nous intéresse à la base concerne l'utilisation grandissante des mails par des acteurs en interrelation.

Bernard BLANDIN³¹ s'appuyant sur Ervin GOFFMAN montre que "la distance exercée modifierait la posture pédagogique des enseignants". Mais en lien avec le suivi pédagogique, l'auteur explique que "si vous demandez à quelqu'un de vous rendre compte de ce qui s'est passé dans une conversation, il ne lui viendra pas spontanément à l'esprit de porter attention aux opérations à travers lesquelles les interlocuteurs ont organisé séquentiellement leurs échanges, aux procédures qu'ils ont employé et aux savoirs faire qu'ils ont mis en œuvre. Il n'y a qu'une description opérationnelle".(...)

"Chaque interaction est une dramaturgie dans laquelle chaque participant joue consciemment ou inconsciemment, un ou plusieurs rôles, ce qui se traduit aussi bien par les apparences (vêtements, comportements, gestes...) que par les propos tenus".

Dans les mails, le langage non verbal (analogique) n'existe pas. L'interaction "réciproque" verbale et non verbale ne peut être entière.

Il n'y a donc pas de notion de présence dans "l'ici et maintenant" entre les deux protagonistes.

Didier PAQUELIN, professeur à l'université de BORDEAUX y voit cependant, en référence à WINNICOTT, une dimension de transitionnalité qui renvoie à l'idée d'un espace symbolique et imaginaire où se développe un espace inédit de transformation et de médiation.

Face à ces propos, Jean Luc RINAUDO³² émet une réserve en suggérant que "l'analyse ainsi posée amène à comprendre les situations en se focalisant principalement sur les dispositifs et non pas sur les sujets qui en usent".

Par conséquent, une demande de lien (à travers le mail) n'est pas le lien puisqu'il manque les aspects analogiques de la communication avec une demande principalement liée à des aspects organisationnels.

³¹ BLANDIN, Bernard. *La relation pédagogique à distance : que nous apprend GOFFMAN ?*
<http://www.cairn.info/revue-distance-et-savoirs-2004-2-page-357.htm>

³² RINAUDO, Jean-Luc. *Questions vives. TIC et développement des compétences ;* quelles réciprocitys. Volume 7, n° 14, 2010, p.142

Un des axiomes fondamental en systémie en référence à l'école de Palo Alto et mis en évidence par BATESON, est qu'"on ne peut pas ne pas communiquer". Toutefois, la communication est un processus qui inclut le digital et l'analogique.

SHANNON³³ en établissant sa théorie mathématique de la communication montre qu'il s'agit d'une chaîne d'éléments complétant le système de la boîte noire. "La boîte noire dans un système ouvert permet de faire l'économie des hypothèses sur le fonctionnement intrapsychique pour comprendre un symptôme. Les entrées et les sorties sont à étudier comme des comportements de communication"³⁴.

SHANNON y distingue "le canal" qui est utilisé pour transmettre les signaux et ajouté à celui-ci, la notion de "bruit". Ces modes comportementaux sont intégrés dans la communication rationnelle (la forme) qui est à distinguer de la communication relationnelle (le contenu).

La communication par emails entre étudiants et formateurs nécessite par conséquent au préalable une partie contenue que l'on pourrait qualifier d'information et une partie contexte liée à la relation dans la communication.

Les mails utilisés entre formateurs et étudiants ne sont donc que postérieurs à la relation.

Philippe BRETON³⁵, sur ce sujet, pose la question non résolue entre forme et sens de l'information et notamment "la forme matérielle qui représente l'information digitale est-elle susceptible de transporter et traiter l'information qualitative sans altérer son sens ?

Dès lors que le groupe social était soustrait à l'emprise d'un souverain et que l'on distinguait l'individu du groupe par l'attribution d'une citoyenneté, la communication et ses techniques assumaient une fonction essentielle : maintenir l'individu dans le groupe, assurer la permanence du lien social."

³³ SHANNON, Claude. Traduction française *la théorie mathématique de la communication*. PARIS. RETZ-CEPL, 1975.

³⁴ Ibid, BENOIT, JC, dictionnaire clinique des thérapies familiales, p35-36

³⁵ BRETON, Philippe, PROULX, Serge. *L'explosion de la communication. La renaissance d'une nouvelle idéologie*. Sciences et société, Ed découverte, PARIS, du Boreal, Montral, 1989, 286p.

Il serait bien aventureux de conclure sur l'utilisation du mail en cherchant à le qualifier. A ceci, nous préférons constater et le résumer ainsi.

L'utilisation des emails entre formateurs et étudiants est grandissante. Il s'agit d'un échange ou demande d'information, dont les fondements ne peuvent reposer que sur une relation contextuelle préalable. Il ne peut s'agir de communication car elle exclue des aspects perturbant ainsi le message entre un émetteur et un récepteur.

Son utilisation est elle en lien comme le souligne Philippe BRETON avec un moment "historique" posant la question de la place d'un individu dans son lien avec les autres ?

Nous venons de constater que l'utilisation des mails ne peut pas avoir de "valeur" de communication sans préalable. Ce préalable repose une posture dont le terme accompagnement regroupe bien des notions différentes.

En effet, le suivi pédagogique comme nous l'avons évoqué précédemment et tel qu'il est mentionné dans le projet de l'IFSI " est basé sur l'accompagnement de l'étudiant ".

II - L'ACCOMPAGNEMENT

II.1 POLYSENIE DES TERMES

"L'accompagnement dans le champ professionnel est un terme irritant car véritable fourre tout" nous dit Maela PAUL³⁶ "où le guide côtoie, le conseiller, l'entraîneur, le tuteur, voir le mentor ou l'initiateur, il désigne tant une fonction qu'une posture".

"Pour le dictionnaire de la formation et du développement personnel (1996), le terme accompagnement désigne une fonction qui, dans une équipe pédagogique, consiste à suivre un stagiaire et à cheminer avec lui durant une période plus ou moins brève afin d'échanger à propos de son action, d'y réfléchir ensemble et de l'évaluer".

"Le dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation (1994) s'attache à distinguer le tutorat du préceptorat qui est une relation duelle ou relation duelle privilégiée, en mentionnant qu'il s'agit d'une sorte de relation d'aide pédagogique et éducative (pour le soutien)".

A ces premières distinctions, il convient toujours, au travers de l'éclairage de Maela PAUL, de distinguer :

- le mentorat comme fonction de guidage dans un environnement de travail d'un novice par un professionnel chevronné,
- le mentor et conseiller qui met en garde, informe,
- le coach qui observe et valide,
- le parrain qui introduit l'apprenti dans une communauté de praticien,
- le tuteur qui propose des modèles facilitant le développement de l'apprenti.

Tutorat (via préceptorat) et monitorat étant une des fonctions les plus anciennes du contexte éducatif.

³⁶ PAUL, Maela. *L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique*. L'Harmattan, Paris, 351p.

Pour revenir au terme accompagner, celui-ci signifie tout d'abord prendre pour compagnon pour se diriger vers.

Il y a donc, comme le souligne Maela PAUL, la conjugaison de deux idées : "celle du déplacement en commun et celle d'être avec".

Au XIII^{ème} siècle, l'accompagnement était d'abord un terme de droit féodal désignant un " contrat d'association ", selon le dictionnaire de la langue française de 1995, plus précisément un contrat de " pariage " unissant deux parties d'inégales puissances pour la possession en commun de terres.

Ce n'est qu'au XX^{ème} siècle que le mot accompagnateur a pris le sens d'une personne qui accompagne et guide un groupe au cours duquel s'ajoute le terme "en déplacement" et introduisant pas la même l'idée de mobilité, c'est-à-dire aller avec pour aller vers.

Il y a par conséquent une idée de lien et, ce qui constitue cette idée, avec les termes étayage et partage.

Nous voyons donc que l'accompagnement est au moins dual pour qu'il y ait une relation.

En reprenant l'origine féodale du terme de "pariage", nous voyons que cette relation repose sur une base inégale puisqu'il s'agissait généralement de contrat entre seigneurs et paysans ou ecclésiastiques.

Cette idée de contrat "d'association" désigne bien à la fois la relation, les obligations entre une personne et une autre et l'intention de ce contrat.

Ainsi, pour reprendre les termes de Maela PAUL dans l'accompagnement, la relation est :

- " asymétrique en mettant en présence deux personnes d'inégales puissance,
- contractualisée : elle associe ces personnes sur la base de vues communes vers un partage,
- circonstancielle car la relation répond à une situation particulière,
- temporaire car elle constitue une période délimitée avec un début et une fin,
- co mobilisatrice car elle s'inscrit dans un mouvement".

Toujours dans le cadre de la description sémantique, il est intéressant d'effectuer un déplacement du regard, du nom vers le verbe.

Accompagner prend le sens de "se joindre à quelqu'un pour aller où il va, en même temps que lui". Les éléments constitutifs du verbe ne suffisent pas à apprécier des nuances s'ils sont pris indépendamment les uns des autres. Pris isolément, il ne suffit pas d'être au même endroit, il ne suffit pas d'être dans le pas d'un autre, pas plus que de se trouver ensemble à effectuer un déplacement pour donner du sens. Mais il s'agit de l'ensemble de cette dynamique qui est en jeu dans le verbe accompagner.

Pour Maela PAUL³⁷ "le principe dynamique qui régit accompagner relève d'un décentrement procédant du connu vers l'inconnu, de là où on se trouve vers un ailleurs, vers un nouvel arrangement. Il implique toujours de quitter sa place. De là, les idées de mises en mouvement, de voyage, de cheminement".

De nombreux auteurs mentionnent la racine du terme compagnon dans le verbe accompagner.

Le compagnon est caractérisé par le fait d'être engagé à deux sur une voie partagée et construite.

La notion de partage en commun avec l'idée initiale du partage du pain au cours d'un cheminement étant l'origine la plus mentionnée.

II.2 DIFFÉRENTES PRATIQUES

L'éclairage sémantique et étymologique offert par les différents auteurs a déjà permis de cerner le style de relation en jeu autour de l'accompagnement et du verbe accompagner.

Maela PAUL³⁸ a associé à ces origines un tableau significatif retraçant les différentes pratiques de l'accompagnement qualifiées de nébuleuses.

³⁷ PAUL, Maela. Ibid

³⁸ PAUL, Maela. Ibid p 77

L'accompagnement se situe au centre de ces différentes pratiques qui ont trait à des objectifs spécifiques.

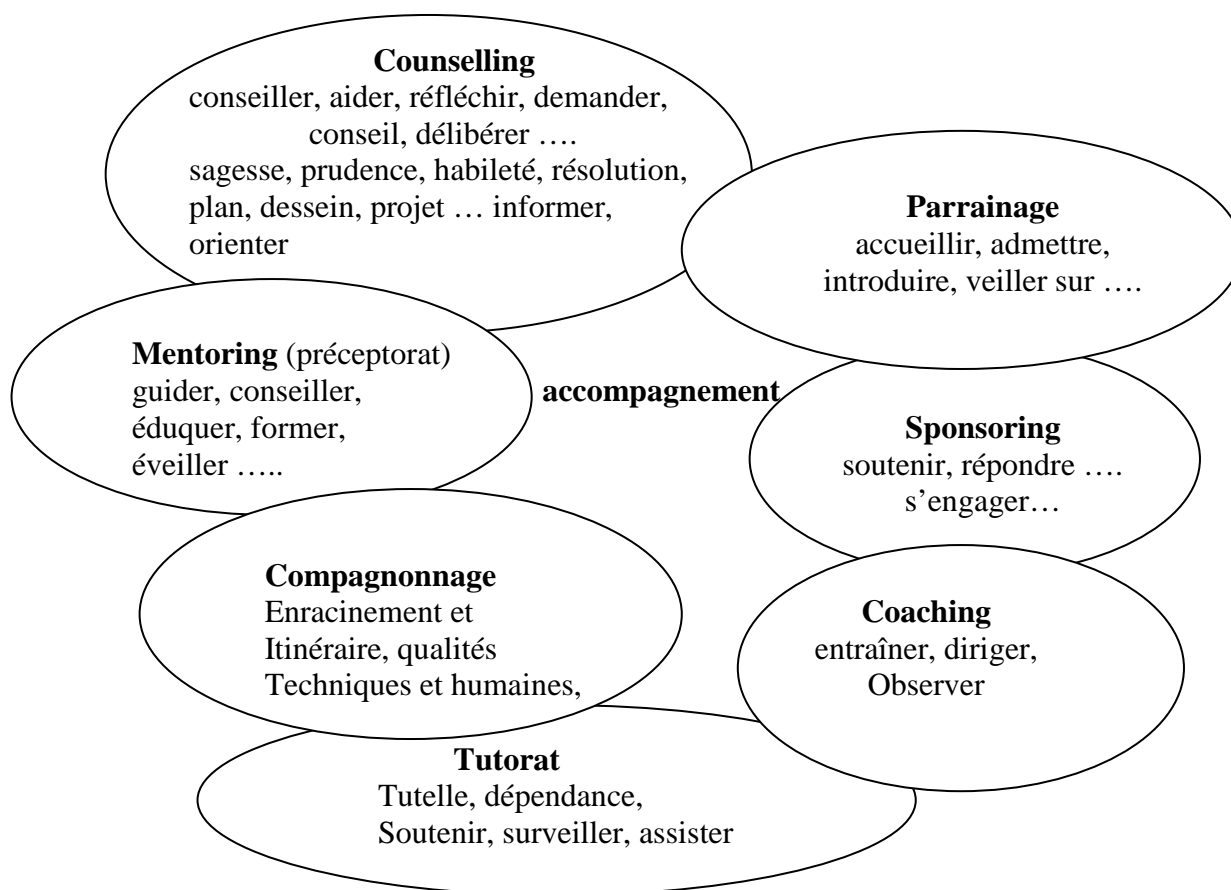


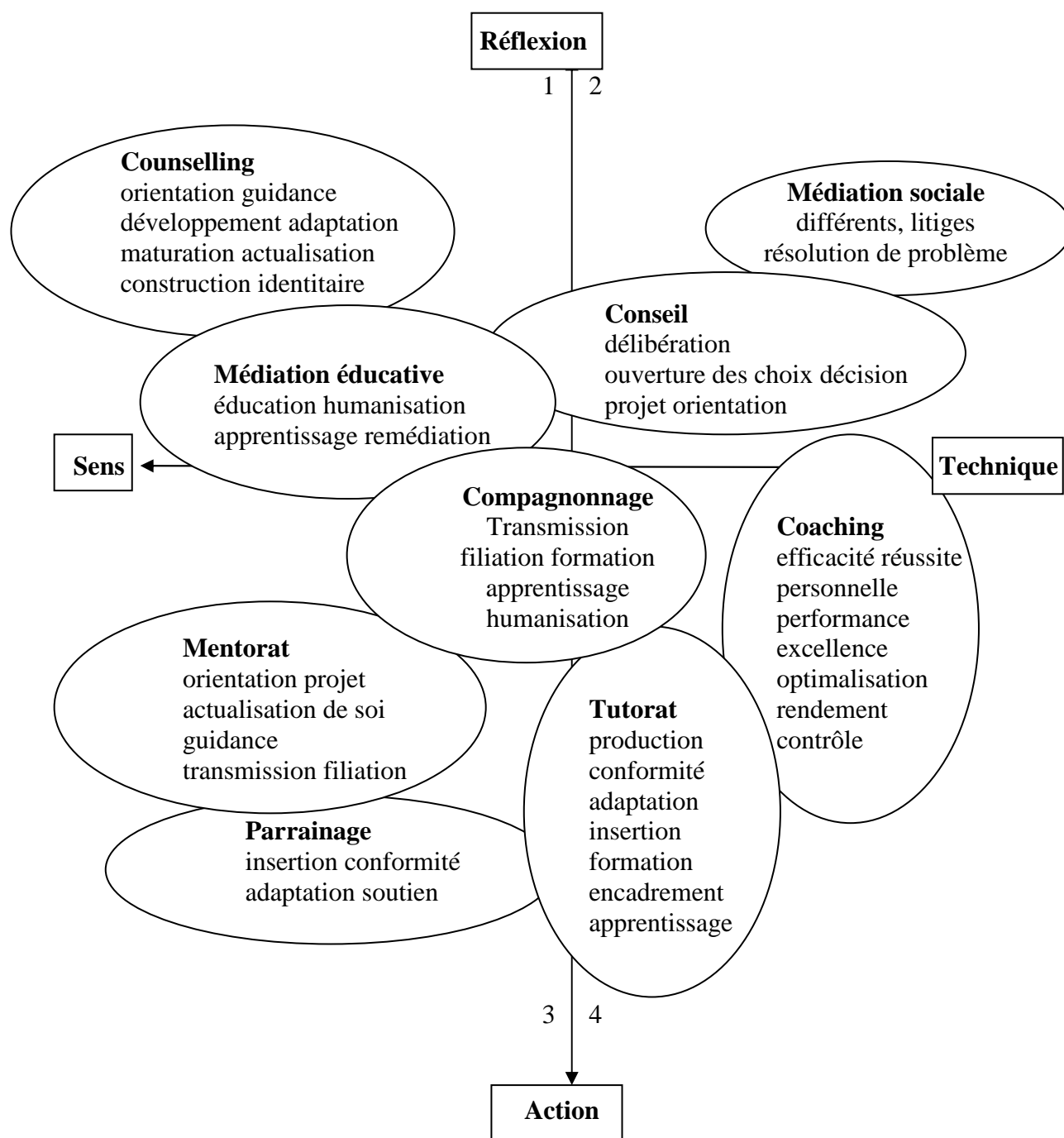
Figure p 77. Nébuleuse des pratiques d'accompagnement

L'accompagnement de par son action participerait au changement de l'accompagné au travers des différentes postures occupées par l'accompagnateur. Ces postures visent une intentionnalité comme nous l'avons souligné précédemment. Maela PAUL³⁹ propose deux axes : un qui va de la réflexion à l'action et un autre qui va de la technique au sens.

Ces deux axes " intentionnels " permettent de situer le style et les pratiques employées.

³⁹ PAUL, Maela. Ibid p 53

Tableau synthétique des pratiques d'accompagnement. Maela PAUL. p 53



L'axe horizontal étire la diversité des pratiques entre sens et techniques soulignant qu'un même terme (accompagnant) réunit tant de version technicistes qu'herméneutiques.

L'axe vertical rend compte d'une centration des pratiques ce qui définit quatre secteurs :

- orientation : la pratique d'accompagnement contribue de façon dominante au développement orienté, guidé par des valeurs de l'individu,
- litiges : la pratique d'accompagnement contribue de façon dominante à la résolution de problèmes, litiges, différents,
- insertion : la pratique d'accompagnement contribue à une logique d'insertion posant la question de la place et du sens de l'action d'un individu,
- performance : la pratique d'accompagnement contribue à la réalisation, à l'exécution, à l'optimisation d'une action.

Les secteurs 1 et 2 en relation avec l'autonomie (l'aptitude à réfléchir l'action, à développer une analyse de la situation problème, à affirmer les valeurs propres comme guide de l'agir selon un mode autonome).

Les secteurs 3 et 4 sont en relation avec la socialisation (et les interfaces individu / monde réglementaire).

Frédérique LERBET-SERENI⁴⁰ apporte la notion de guide au travers de l'accompagnement dans le travail de recherche. "Le guide, c'est sans ambiguïté" celui qui dirige, qui protège la marche de quelqu'un, qui conduit, qui oriente, guider signifiant "conduire quelqu'un en lui montrant le chemin". Cette action place l'étudiant en situation passive. La nuance est importante avec le compagnonnage qui selon l'auteur peut faire appel à la fois à une notion de verticalité (entre apprenti et maître) et à l'horizontalité lorsqu'il s'agit du lien entre ouvriers au sein d'une association.

Pour le formateur, il y a nécessairement une idée de déplacement avec une multitude de postures possibles.

La posture de guide induirait qu'il sait où l'autre doit aller et comment y aller.

⁴⁰ LERBET-SERENI, Frédérique. Cours Master 2 IFAC, 2014.

La posture de compagnon met le formateur "non plus devant mais en face de l'étudiant, l'un et l'autre se trouveraient sur un chemin qu'ils partagent, selon les instants devant ou derrière. Dans sa connotation classique, l'accompagnement consiste cependant d'avantage à être derrière celui qu'il accompagne".

L'accompagnateur dans le suivi pédagogique de l'étudiant deviendrait alors en quelque sorte un passeur situé en arrière de l'étudiant.

Il s'agit ici d'un paradoxe de l'accompagnement pour le formateur : être derrière l'étudiant pour le diriger vers là où il veut ou peut aller.

Une des voies envisageables consiste donc à occuper différents espaces selon les besoins de l'étudiant.

Nous trouvons chez Frédéric LERBET SERENI⁴¹ dans sa description du système complexe une allusion au travers des termes, relation type fusionnel ou distanciatrice, l'enclenchement d'un autre paradoxe. Un parallèle pourrait être effectué à partir de remarques de Salvador MINUCHIN sur les familles centripètes ou centrifuges. Les familles centripètes ou enchevêtrées s'opposent aux familles centrifuges ou désengagées.

Dans les familles enchevêtrées, le mouvement relationnel tolère peu de différences. Les rôles sont rigides et les symptômes s'expriment à l'intérieur du groupe.

Dans les familles désengagées, il y a une tendance à expulser ses membres vers la vie sociale sans véritablement les doter d'un modèle bien défini d'adaptation. Les rôles parentaux sont instables. Les symptômes sont souvent extériorisés vers la société.

Dans ces deux cas, les frontières entre parents et enfants sont mal définies.

Face à ces deux positions qui engendrent divers inconvénients, Frédérique LERBET-SERENI aborde une troisième posture dans le champ de l'accompagnement, allusion aux relations de couple, où les frontières sont variées avec l'extérieur et possèdent à la fois des éléments propres et des échanges avec l'extérieur.

⁴¹ LERBET-SERENI, Frédérique. *La relation duale – complexité autonomie et développement*. L'Harmattan. PARIS, 1994, 161 p.

Dans cette approche du système, il s'agit pour le formateur d'être à la fois dans une réciprocité tout en laissant l'étudiant expérimenter ses propres repères face au milieu ou aux autres afin qu'il y exerce son libre arbitre d'appréciation.

II.3 LA QUESTION DES FRONTIÈRES ET DU VOYAGE

Jusqu'alors, nous avons remarqué que le suivi pédagogique entre formateur et étudiant étant basé sur un accompagnement polymorphe révélant diverses postures du formateur et mettant en jeu une relation au moins duale où la communication ne peut pas être basée que sur un échange d'information, contrairement aux mails dont le feedback entre un émetteur et un récepteur concerne principalement l'information.

Le "mouvement" relationnel se situe dans un espace où les deux protagonistes n'occupent pas la même position pour qu'il y ait complémentarité et donc différenciation. Entre engagement et désengagement relationnel, complémentarité et symétrie, y a-t-il une "zone de passage" induisant par là même la notion de frontières ? Nombreuses sont dans la littérature les allusions à la notion de frontières.

Haruki MURAKAMI⁴² dans son roman "Au sud de la frontière à l'ouest du soleil" nous donne un exemple remarquable de cette notion de frontières vue sous un angle à la fois romanesque, bibliographique, surréaliste et philosophique.

Derrière la frontière, dit-il, "il y a des peut-être, alors qu'à l'Ouest, c'est la folie et la mort".

Les frontières sont à la fois, personnelles, nécessaires, franchissables ou non, entre deux êtres.

L'idée même de franchissement des frontières est très souvent associée à la notion de voyage.

Nicolas BOUVIER⁴³ explique que "l'on croit que l'on va faire un voyage et bientôt c'est le voyage qui vous fait et vous défait".

⁴² MURAKAMI, Haruki. *Du sud de la frontière, à l'ouest du soleil*. Coll 10/18. Nouvelle édition 2012. La Flèche, 260 p.

⁴³ BOUVIER, Nicolas. *L'usage du monde*. Petite Bibliothèque Payot, 2005, Barcelone, 419p.

Nous évoquerons dans un premier temps brièvement l'idée de voyage avant d'aborder la notion de frontières.

Pourquoi parler de voyage dans ce travail ?

Simplement parce que le voyage possède beaucoup d'analogie avec la formation.

Dans la formation, il y a un apport de nouveautés qui va au-delà de nouvelles acquisitions mais qui engendrent de la transformation. La formation c'est aussi un parcours avec un avant et un après, contenant un cheminement, des doutes, se déroulant sur un temps donné. Il y a nécessairement un retour dans le partage. Et si comme l'évoque Hervé BRETON⁴⁴ "le voyage incite à penser la formation dans les métiers de l'accompagnement, les formateurs ont une posture d'incitateurs, d'ouverture des possibles".

Parmi les exemples les plus évidents pour illustrer ces notions, c'est celui des compagnons du devoir qui nous semblent le plus significatif.

Annabelle HULIN⁴⁵ nous explique qu'il est impossible de devenir compagnon du devoir sans avoir voyagé. Véritable clé de voute de la formation compagnonnique "la volonté du compagnon est d'accompagner les personnes avec trois types d'actions : la formation initiale en apprentissage, le perfectionnement à un métier par le voyage et la formation continue. Ces actions se résument en une action stratégique avec une finalité (l'homme), un moyen (le métier), une démarche (la transmission)".

L'organisation de ces actions encourage et invite à la rencontre.

Que ce soit dans les voyages réels ou au sens de la rencontre et des échanges, il y a toujours nous dit Samuel REGNIER⁴⁶ une inquiétude d'aller vers un inconnu, vers le franchissement d'une frontière pour rencontrer l'autre.

⁴⁴ BRETON, Hervé. Cours Master2 SIFA, TOURS, 2014

⁴⁵ HULIN, Annabelle. *Les transitions professionnelles en questions*. Education permanente, hors série, AFPA, 2012, p 25 à 30

⁴⁶ REGNIER, Samuel. Maître de conférences. Cours SIFA. TOURS, Avril 2014

Car franchir la frontière, c'est "franchir la limite d'un territoire sur lequel s'exerce une loi. S'il y a frontières, il y a des conditions de passages" qui ne correspondent pas à des définitions factuelles, nous dit Laurence CORNU⁴⁷.

Les frontières sont multiples dans le cadre de la formation.

De nombreux exemples existent.

Etienne BALIBAR⁴⁸ apporte un autre regard sur la notion de frontière. "Tracer une frontière nous dit il, c'est définir un territoire, le délimiter et aussi enregistrer son identité, mais réciproquement identifier n'est rien d'autre que tracer une frontière. Les frontières sont multiples avec des sens différents, enfermant parfois dans des doubles liens".

Gaston BACHELAR⁴⁹ explique les limites des connaissances scientifiques et montre la nécessité de l'ouverture des frontières scientifiques afin d'éviter des erreurs. "Philosophiquement, toute frontière absolue proposée à la science est la marque d'un problème mal posé. Dès qu'une frontière épidémiologique paraît nette, c'est qu'elle s'arroge le droit de trancher à propos des intentions premières".

Christophe DEJOURS⁵⁰ propose une vision socio politique des notions de frontières au travail. "Le travail étant du côté de l'esclavage" pour s'en libérer et s'en émanciper, "le chemin passe par la culture et aussi le risque d'entrer en dialogue avec le sens et s'exposer".

Le travail pouvant être perçu comme générateur de liens et de vivre ensemble.

⁴⁷ CORNU, Laurence. Maître de conférences. Cours SIFA. 2014

⁴⁸ BALIBAR, Etienne. *La crainte des masses*. Ed Galilée, 1997, p.371 à 380.

⁴⁹ BACHELAR, Gaston. Bibliothèque des termes philosophiques, Paris, 1910, p.77 à 85.

⁵⁰ DEJOURS Christophe. *Travail vivant 2 : Travail et émancipation*. Ed Payot, 2009, 242p., p 167 à 183

Pour clore cette perspective généraliste de la notion de frontière citons François JULLIEN⁵¹ qui dans un rappel au travers de la perception des paysages, nous montre la nécessité d'un regard parfois oblique afin de ne pas être dépendant de nos représentations premières. Notre regard étant éminemment subjectif, c'est, en mettant en mouvement, en allant et venant sur les éléments constitutifs qu'il nous est possible de passer des frontières que nous nous sommes constituées. S'impliquer permet de les dépasser. "La question n'est donc pas une affaire de vue mais de vivre".

En lien avec notre travail de recherche mais plus proche du domaine de la formation, Léo COUTELLEC⁵² nous offre une possibilité d'ouverture et de franchissement au travers de l'exemple de la recherche action. "La recherche scientifique ne montre que des résultats provisoires qu'il importe de relativiser". "La recherche action nécessite d'admettre différents angles de vue, ainsi les frontières entre production transmission et application, s'en trouvent déplacées".

Les frontières deviennent des "objets frontières au travers la co-élaboration, qui ne sont désormais que des zones d'interactions poreuses, mouvantes, qui rendent possible l'échange, l'écoute, la compréhension mutuelle et l'agir ensemble". La frontière n'est plus alors à supprimer mais à étudier pour l'inclure dans la complexité.

Le terme de complexité nous renvoie à la notion de systémie et à la notion de frontières dans le système.

Dans le questionnaire exploratoire lié à notre étude, il était souligné que certains formateurs souhaiteraient ne pas confondre le temps de l'évaluation après stage et le temps d'entretien de suivi pédagogique.

Ceci confrontant entre les deux acteurs que sont le formateur et l'étudiant des zones de négociations au départ du voyage, de la rencontre, pour en vivre l'expérience.

A travers ce regard, nous pouvons donc envisager différents types de frontières.

⁵¹ JULLIEN, François. *Vivre de paysage ou l'emprise de la raison*. Edition Gallimard, 2014, p.15 à 39.

⁵² COUTELLEC, Léo. *Epistémologie des frontières*. Academos 2012, p. 159 à 175.

Les frontières peuvent être hiérarchiques d'un point de vue structural entre formateur répondant aux exigences des textes et des prescriptions administratives de son environnement.

Elles peuvent être générationnelles marquant ainsi les différences au travers l'utilisation d'outils nouveaux mais aussi dans la distinction claire de statut.

En ce sens, elles sont protectrices des identités en évitant les brouillages des sous systèmes. Mais elles peuvent aussi être souples et poreuses dans les échanges pour favoriser la compréhension réciproque au travers de règles invisibles notamment les transactions.

L'idée même de transaction indique un mouvement, un franchissement vers l'autre.

III - ALTERNANCE DIALOGIQUE ET TRANSACTION

III.1 DE LA TRANSACTION VERS L'IDEE DE TEMPORALITE

Gaston PINEAU⁵³ nous offre une perspective éclairante sur la notion de transaction. "L'être humain est à la fois produit par les structures sociales et producteur de ces structures. Il est à la fois acteur et agi. Des transactions se développent aux interfaces, dans les interstices. Elles se traduisent par des compromis de coexistence que des acteurs inégaux sont contraints de négocier avec eux-mêmes, avec les autres, avec les organisations. Il y a innovation sous contrainte".

D'emblée, le cadre est posé par Gaston PINEAU.

La transaction consiste en un échange interpersonnel au sein d'une situation où les relations font naître des messages entre formateurs et étudiants dans la situation qui nous intéresse aujourd'hui.

Dans cette dyade qui échange, les interfaces ne sont pas que des simples interactions puisque comme nous l'avons vu précédemment les notions de feed back sont actives.

Du point de vue presque fonctionnel, s'il est impossible de ne pas communiquer selon les axiomes systémiques, la transaction sociale en est le processus qui permet de développer des compromis révélant par la même le lien social. La reliance consiste à mettre en rapport les personnes appartenant au système. "La transaction porte sur un objet matériel ou symbolique. C'est une action. Elle aboutit à la création d'un lien, produisant ainsi une reliance où, si elle échoue, une déliance»⁵⁴.

⁵³ PINEAU, Gaston. *Les transactions aux frontières du social*. Formation, travail social, développement local. Coordination par M-F FREYNET, M BLANC et G PINEAU. Chronique sociales. Lyon, 1998, 252p., p 43 à 67.

⁵⁴ Ibid

Comme nous l'avons remarqué au niveau des frontières du système entre formateur et étudiant, il y a bien des contraintes ; chacun des deux parties appartenant eux-mêmes à un sous système (législatif, administratif pour le formateur par exemple).

C'est pourquoi, Gaston PINEAU évoque les termes d'innovation sous contraintes qui peuvent toutefois converger.

Dans le système de formation à l'IFSI, il y a bien reliance car formateur et étudiant sont liés et reliés par leurs sous systèmes d'appartenances. Il y a par conséquent médiatisation des rapports ce qui n'est pas sans rappeler la notion de complémentarité et donc de différenciation entre les deux protagonistes. Il convient de préciser, toujours en référence à l'ouvrage de Gaston PINEAU, qu'il ne s'agit pas de négociation mais bien de transaction.

La négociation étant en jeu dans un espace temps déterminé comme l'est la prescription du terme suivi pédagogique des textes préparant les Commissions d'Attribution des Crédits. Alors que la transaction est un processus dans un espace temps différent s'inscrivant dans une forme de sociabilité. Peut être trouvons nous dans ces distinctions une première ébauche de réponses sur la distinction qu'effectue certains formateurs de l'IFSI entre recevoir les étudiants après stage pour valider leurs acquis et les recevoir à d'autres moments pour les " accompagner ".

III.2 DE LA TRANSACTION AUX TRANSACTIONS

La notion de reliance n'est donc pas qu'une notion qui ressemblerait à la négociation entre deux systèmes. Il y a par le retour sur soi une action qui va au-delà. Les frontières ne sont donc pas dans l'accompagnement, que des lignes de séparation, mais aussi des zones de "double communications".

C'est ce qui amène Gaston PINEAU à démontrer qu'il existe des transactions tripolaires : sociale, personnelle et physique.

Les transactions sociales se situant aux frontières des organisations.

Les transactions personnelles ou vitales donnent une forme, créent, en produisant une relation entre formateur et étudiants.

Les transactions physiques se situant dans la liaison entre formateurs et étudiants à l'intérieur de l'environnement, créant par la même des interfaces.

III.3 | L'ALTERNANCE INTEGRATIVE

Catherine GUILLAUMIN, Sébastien PESCE et Noël DENOYEL⁵⁵ rappellent que les formations médicales et sociales ont une pratique historique d'une forme d'alternance implicite. Il y a selon les auteurs deux temps, bien évidemment celui de l'alternance cours – stage mais aussi celui des synchroniseurs.

Nous ne développerons pas ici l'alternance (et tous ces enjeux). Néanmoins, nous apporterons quelques précisions liées au contexte particulier qui nous intéresse.

Pour être encore plus précis, nous ciblerons sur le premier semestre des études infirmiers organisées jusqu'alors, et débutant pour les cours didactiques, puis par un stage de 5 semaines.

Dans ce contexte, rappelons-le, il y a un temps collectif de rencontres entre le référent de suivi pédagogique et le groupe d'étudiants de première année dont il a la charge du suivi pédagogique, ceci durant la période des enseignements didactiques. Cette rencontre est l'occasion d'échanges autour des impératifs liés au stage à venir. Il est aussi pour les formateurs n'exerçant pas en première année et pour les étudiants, un temps de connaissance mutuelle.

Un autre temps de rencontre nommé "regroupement" se situe au cours du stage. Chaque formateur est référent d'une zone géographique de stage. Il se déplace sur un lieu prédéfini pour se réunir avec des professionnels du terrain et les étudiants sur les lieux de stages. Les étudiants ne sont pas ceux dont il assure le suivi pédagogique.

⁵⁵ GUILLAUMIN, Catherine, PESCE, Sébastien, DENOYEL, Noël. *Pratiques réflexives en formation – ingéniosité et ingénieries émergentes*. L'Harmattan, 2005, p. 135 à 150.

Enfin, troisième temps de rencontre, celui-ci individuel à la fin du stage pour échanger avec les étudiants dont il est responsable du suivi pédagogique pour évoquer les situations du portfolio et valider, ou non, le stage.

L'alternance est par conséquent active entre lieux de stages et enseignements didactiques en IFSI.

Cette forme d'alternance n'a le qualificatif d'intégrative que si elle est sous tendue par une pratique dialogique comme la qualifie Noël DENOYEL⁵⁶ : "pour qu'une alternance fonctionne, une ingénierie de l'accompagnement s'impose. L'alternance existe grâce au tutorat car le métier quel qu'il soit ne s'enseigne pas : il s'accompagne ou il se compagne. On pourrait dire que le dialogue tutoral est une forme d'accompagnement expérientiel".

Ceci passe par la capacité d'explicitier ce que l'on fait et par conséquent d'y donner du sens, en l'occurrence pour les étudiants, donner du sens à leurs pratiques en stage.

Noël DENOYEL ajoute "qu'il ne peut y avoir de réelle alternance que s'il existe une pratique réflexive au cœur du projet de formation".

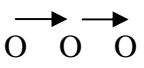
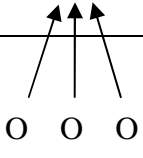
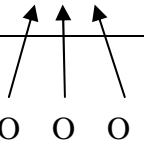
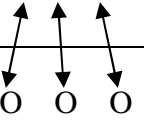
La réciprocité est une des bases de l'alternance. Elle permet au travers de la délibération sur le métier entre formateur et étudiant de créer une atmosphère de confiance.

Un exemple significatif nous est donné par Noël DENOYEL⁵⁷ sous la forme du métier de garagiste lorsqu'il est confronté au diagnostic d'une panne. "Soit, il fait appel à sa raison formelle et active sa logique déductive à partir de ses savoirs théoriques, ce qui est souvent insuffisant en situation concrète de panne. Il va donc faire appel à sa raison sensible, sa stratégie des sens. Ici, les odeurs, les bruits, le toucher seront sources d'informations. Il va par conséquent aborder la panne de manière transductive par un raisonnement analogique, de singulier à singulier, sans règle a priori. "

⁵⁶ DENOYEL, Noël. *Alternance dialogique et épistémologique de la continuité expérientielle*. Education permanente, n° 193, 2012, p. 105 à 118.

⁵⁷ DENOYEL, Noël. *Le biais du gars*. Alternance tripolaire et raison expérientielle à la lumière de la sémiotique de Peirce. Revue Française de Pédagogie, 1999, vol 128, p. 35 à 42

"La raison expérientielle va faire un pont entre les deux formes de raisons en faisant appel inductivement aux causes probables déjà mémorisées (elle retrouve en fait une règle déjà instituée et connecte donc avec la raison formelle) ou en trouvant une nouvelle passe abductivement, elle constitue une nouvelle règle en s'appuyant sur la raison sensible et ses liens transductifs sans règles a priori".

	Raison sensible (on est dans le possible)	Raison expérientielle (on est dans l'actualité)		Raison formelle (on est dans les lois)
Règles générales	Transduction - pas de contact avec une règle instituée	Abduction - inventer une nouvelle règle - formaliser une règle implicite	Induction (inductif) - retrouver une règle déjà instituée On part d'un cas particulier pour aller vers la règle	Déduction (déductif) - partir d'une règle instituée Règle générale
Objets particuliers	 Fur et à mesure de singulier à singulier			 Appliquée à des situations particulières
	Analogique	Dialogue font des points		Tautologie (logique du même)
	Raison sensible Travail sur les gestes	Raison expérientielle Travail sur la réflexivité		Raisons formelles Habitue d'action qui passe par la description d'action

Alternance tripolaire et raison expérientielle à la lumière de la sémiotique

de PEIRCE par NOËL DENOYEL⁵⁸

L'alternance repose comme nous l'avons vu précédemment sur le dialogique.

" Narrer sa pratique, donne une consistance et permet au sujet de se projeter en l'avenir et d'agir sur son existence ".

⁵⁸ Ibid 56

La narration permet de mettre en cohérence le parcours et l'histoire dans l'expérience. Pour raconter, il y a un rythme qui n'est pas nécessairement chronologique mais plus à entrevoir comme un tempo musical. Ce rythme personnel est par conséquent à la fois subjectif car personnel et à la fois source de remaniement identitaire. Raconter pour l'étudiant son vécu de situation en stage par exemple, lui permet la construction d'un sens personnel. Du fait de la présentation à postériori, il y a un passage de l'égo vers l'ipsé, vers une prise de conscience de soi même. Il y a des temps de mouvement mais aussi d'arrêt qui permettent la réflexion.

Il y a par conséquent dans ce mouvement, ce que Gaston PINEAU⁵⁹ qualifie de boucle autopoïétique (du grec *auto* : soi même et *poïesis* : production, création). L'autopoïèse est le produit de son propre fonctionnement.

"L'alternance n'est pas un temps formateur en soi (...) mais c'est un moyen majeur d'un temps formateur"⁶⁰.

Ce temps formateur pour Gaston PINEAU ne fait pas référence au *Chronos*. Temps externe produit de l'horloge mais plutôt au *Karios* autrement dit au choix du moment opportun. Il ne s'agit donc pas de mesurer le temps mais de le qualifier en situant le moment opportun. Il est pour Gaston PINEAU "le résultat du croisement d'un point dans l'espace avec un moment du temps. Et ce croisement fait prendre forme, donne du sens à la situation".

III.4 PEUT-ON PENSER CES ESPACES TEMPS ?

Nous l'avons vu, l'accompagnement lors du suivi pédagogique en IFSI se construit à partir de différentes postures du formateur et de l'étudiant. Celle du formateur est multiple et proche du compagnon qui s'inscrit dans une relation complémentaire ouvrant à la différenciation par des frontières souples et poreuses. Les frontières sont des espaces temps qui s'ouvrent sur une rencontre dialogique passant par la raison sensible expérientielle et formelle.

⁵⁹ PINEAU, Gaston, LEGRAND, Jean louis. *Les histoires de vie*. Que sais-je. PUF 2007, 127p., p 73 à 91.

⁶⁰ PINEAU, Gaston. *Temporalité en Formation. Vers de nouveaux synchroniseurs*. Anthropos, PARIS, 2000, 203p.

L'alternance en IFSI (stage et enseignement) n'est pas formatrice en soi.

Ce moyen est une formidable opportunité pour activer des synchroniseurs et donner du sens en passant de la raison sensible à la raison expérientielle.

Surgit alors la question du "comment penser ces temps ?"

Noël DENOYEL, Gaston PINEAU et Jean Yves ROBIN sous la direction de Jean Pierre BOUTINET⁶¹ nous offrent des pistes au travers l'accompagnement de projet.

"Quatre temps forts traversent les pratiques d'accompagnement de projet, autonomes les uns par rapport aux autres. Les temporalités ont trait respectivement à la mise sur pied du diagnostic de la situation d'accompagnement, à l'élaboration du projet d'accompagnement, à la phase de réalisation, à l'évaluation enfin des effets engendrés par le processus d'accompagnement" :

- la phase de diagnostic est l'étape indispensable permettant au formateur de cibler la demande formulée. Il s'agit d'une phase de face à face,
- l'ébauche du projet permet de cerner les priorités et possibilités,
- la mise en œuvre met en synergie projet du formateur et projet de l'étudiant,
- l'évaluation du projet porte à la fois sur les apports de l'accompagnement en reprenant les différents points et les conditions du déroulement.

Cette démarche d'accompagnement n'est pas fondamentalement différente du déroulé de l'accompagnement sur trois ans au sein de l'IFSI. Il existe bien entendu des temporalités différentes ainsi que la dimension environnementale qui impliquent des exigences différentes.

Néanmoins, face à ces temporalités actives, une question reste en suspend à notre niveau.

Qu'en est il de la rencontre entre accompagné et accompagnateur ?

⁶¹ DENOYEL, Noël, PINEAU, Gaston, ROBIN, Jean Yves, sous la direction de Jean Pierre BOUTINET. *Penser l'accompagnement adulte – rupture, transition, rebonds*. PUF, PARIS, Août, 2008, 2^{ème} tirage, 369 p.

A quel moment et surtout comment s'envisage-t-elle ?

Si nous revenons à notre sujet de départ, au cours du premier semestre, nous avons remarqué que les pratiques des formateurs étaient différentes.

Certains reçoivent les étudiants individuellement avant le stage, d'autres après.

Ce qu'elles ont en commun est nécessairement le début de la rencontre entre étudiant et formateur.

IV - DE LA RELIANCE A L’AFFILIATION

IV.1 DE LA RELIANCE AUX COMPAGNONNAGES

Pour réaliser le face à face nécessaire, définir les intentions de chacun et mettre en œuvre une transaction, une reliance, il est nécessaire de s’accorder. La reliance signe le début d’un système entre deux personnes que sont l’étudiant et le formateur.

En référence à MF FREYNET, M. BLANC et Gaston PINEAU⁶² "l’acte de relier implique toujours une médiation, un système médiateur. (...). Les acteurs sociaux sont à la fois liés et reliés par un ou des systèmes médiateurs (...). Dans la relation intervient un troisième terme, ce qu’Eugène DUPREEL a appelé "rapports sociaux complémentaires". Ces "rapports sociaux complémentaires", source de reliance (ou déliance), débutent par un processus propre à chaque nouvelle rencontre.

Jean Luc BODROS nous a fait l’honneur et le plaisir de nous faire parvenir son article qui paraîtra prochainement dans la collection Médicalisation du XXI^{ème} siècle – social, médicosocial, santé mentale - dont l’acte 4 s’intitule : Méduse et le miroir de l’évaluation, de la pétrification des pratiques à l’insistance du désir. Dans son article intitulé "au nom du père", l’auteur, ancien formateur en IFSI, expose à partir des situations évoquées par les étudiants, l’importance pour le formateur d’occuper une position "en creux". "Lorsque je réponds que je n’attendais rien, je signifie mon propre manque. De même, lorsque l’étudiant entend que ce qui importe n’est pas de dire ce que le formateur attendrait, mais plutôt d’oser s’aventurer dans la pensée, dans une interrogation singulière, il s’engage alors grâce à sa nature d’être manquant. Il s’étonne, nous nous étonnons du sujet. Au fil du temps, dans l’après coup, nous comprenons que ce qui est intéressant n’est pas tant le savoir mais cet espace de non savoir qui ouvre à l’analyse. Une aire de jeu dans laquelle l’imprévu, l’aléatoire vont faciliter et créer une rencontre".

⁶² FREYNET, M.-F., BLANC, M., PINEAU, G.. *Les transactions aux frontières du social*. Chronique sociale, Lyon, 1998, 252 p.

Plus avant dans son article, Jean Luc BODROS mentionne "le fait d'interroger le réel dans les rencontres avec l'Autre reste un mystère touchant à quelque chose qui semble être du sacré".

Les termes de rencontres, de sacré, nous renvoient directement à la dimension spirituelle évoquée par Didier OUVRARD, compagnon charpentier⁶³.

"Le compagnonnage est un facteur de croissance personnel et sociétal permettant à chacun de s'accomplir, dans et par son métier, dans un esprit d'ouverture et de partage". Pour étayer son propos au travers de la formation, trois temps sont repérés symboliquement pour activer cette finalité.

Tout d'abord, "l'adoption" ; c'est la réalisation d'un travail qui montre ce qu'on est capable de faire, à ce jour, à ce stade, où j'en suis. Il s'agit "d'une ouverture de la conscience".

Le second temps de passage est nommé "la réception" ; c'est ici qu'intervient la notion de chef d'œuvre réalisé par le compagnon bien connu de tous. "La conscience est alors ouverte au métier".

La troisième étape concerne "l'ouverture à la cité, aux hommes et à la société".

Cette approche singulière au delà de son aspect sacralisé nous montre toute l'importance du point de départ de la rencontre.

Il est à souligner malgré tout que ces deux regards ne se portent pas dans une dyade hors contexte. Que ce soit au travers du support de lecture de situations ou au travers de la formation au métier, ces dyades formateurs-étudiants s'incluent dans un système triangulaire.

Ce n'est pas sans rappeler les travaux de TOMAN⁶⁴, " la construction d'une dyade n'échappe pas à la position occupée dans la fratrie. Chaque protagoniste allant chercher chez l'autre une posture complémentaire en référence à sa famille d'origine ".

Sans aller plus avant dans cette théorie, il est néanmoins important de noter dans les engagements, la recherche complémentaire source de différenciation.

⁶³ OUVRARD, Didier. Compagnon charpentier. La formation par le voyage chez les compagnons. Cours Master2 SIFA, Tours

⁶⁴ TOMAN, Walter. *Constellations fraternelles et structures familiales*, ESF, PARIS, 1987.

IV.2 | UN REGARD ETHNOMETHODOLOGIQUE

Au-delà des raisons constitutives imposées ou non par le contexte, n'y a-t-il pas des éléments temporo - spatiaux marquant ?

Une approche ethnométhodologique nous est donnée par Alain COULON⁶⁵ sur le thème de la formation. Dans son étude portant sur l'entrée des nouveaux étudiants à l'université, Alain COULON montre que cette entrée est vécue " comme un passage " (...) " il faut passer du statut d'élève à celui d'étudiant ".

L'hypothèse, reprend-il plus avant, " c'est que les étudiants qui ne parviennent pas à s'affilier, échouent ".

L'étudiant doit montrer son savoir faire, il s'agit là d'une condition de la réussite, " réussite signifiant que l'on a été reconnu socialement compétent, que l'on s'est vu reconnaître le savoir acquis ".

Alain COULON reprend le même ordre décrit par Arnaud VAN GENNEP lorsqu'il mentionne, dans les sociétés étudiées d'un point de vue ethnographique, les trois phases nécessaires à l'acquisition d'un nouveau statut. VAN GENNEP parle de phase de rupture avec le milieu d'origine, puis de liminarité (situation d'entre deux) et phase d'acquisition d'une nouvelle identité et d'un nouveau statut.

Dans son étude, Alain COULON contextualise ces trois phases pour les étudiants en évoquant :

- "le temps de l'étrangeté, au cours duquel l'étudiant entre dans un univers inconnu, temps de rupture avec le monde habituel où il était confronté",
- "le temps de l'apprentissage", il y a une adaptation au nouveau milieu,
- "le temps de l'affiliation, celui d'une maîtrise relative, notamment des règles se caractérisant par une capacité d'interprétation."

La question sous jacente est celle de l'autonomie en ne se référant plus uniquement aux liens parentaux mais en accédant à un savoir qui se montre à l'intérieur d'une communauté où les pairs prennent une place primordiale.

⁶⁵ COULON, Alain. *Le métier d'étudiant*. L'entrée dans la vie universitaire. PUF. Collection Politique d'aujourd'hui, 1997, 219 p.

Bien évidemment, le parallèle avec le milieu hospitalier est aisé à s'imaginer. Et encore plus précisément pour des étudiants infirmiers au cours du premier semestre.

Il en est de même avec l'exercice professionnel infirmier, avec ses savoirs spécifiques où bien entendu ces connaissances ne suffisent pas pour évoluer et connaître les nombreux codes qui jalonnent l'exercice.

Ces codes ne s'acquièrent pas uniquement dans des moments formels mais aussi au détour de moments informels entre pairs ou autre membre du même milieu.

La notion de membre définie par COULON passe par la maîtrise du langage du groupe ou de l'organisation. Encore une fois, il y a "rupture vers une continuité, du prévisible vers un imprévisible."

Tout comme les étudiants infirmiers, le rapport au temps est modifié par la pratique et l'alternance stage/enseignement didactique.

Pour les notions d'espace, si l'université représente pour Alain COULON un univers inconnu que dire des étudiants infirmiers qui découvrent le milieu hospitalier.

Enfin, COULON met en valeur le rapport aux règles et aux savoirs si différents entre lycée et université. Que dire alors des étudiants infirmiers découvrant les savoirs et règles nécessaires à l'exercice infirmier ?

IV.3 | L'AFFILIATION EN SYSTEMIE

Dans ces " passages ", le concept d'affiliation est central et s'articule autour de l'affiliation face aux apprentissages cognitifs et de l'affiliation institutionnelle avec l'apprentissage des règles formelles et informelles du " milieu ".

Passer de sa filiation, à l'affiliation, à s'affilier, sont des termes bien différents dont il convient de préciser à partir de leurs origines non seulement leurs sens et peut être la différence de leurs enjeux.

Etymologiquement, le mot affiliation est renvoyé au verbe affilier dans le dictionnaire⁶⁶ qui vient du bas latin *affiliatio*, signifiant "adoption".

⁶⁶ Maxidico. Dictionnaire encyclopédique de la langue française. Edition de la connaissance. PARIS 1996, p.21.

Le verbe affilier prend deux sens.

Le premier autour de l'organisation et la façon de se regrouper, et le second, porte sur l'action d'adhérer à une organisation.

Il y a par conséquent l'idée d'un individu adhérant à une organisation, à un groupe, dans une perspective d'adoption, de filiation. Différent et semblable à la fois ?

Dans le champ de la thérapie familiale systémique, au-delà du premier contact téléphonique pour une prise de rendez-vous, la question de l'affiliation du thérapeute est primordiale. La famille est certes demandeuse auprès d'une personne occupant une posture estimée de "pouvoir". Mais le thérapeute a cet impératif d'établir, ce qu'en Amérique du Nord est nommé le "joining", terme que l'on peut traduire par "se joindre à".

Le but est on ne peut plus simple : un système ne se change pas de l'extérieur. Propos exposés d'une manière extrêmement simple et touchante par Didier OUVRARD⁶⁷. Lorsqu'il dit "les portes du changement ne s'ouvrent que de l'intérieur".

Comme l'explique Barbara De FRANCK LYNCH⁶⁸, "cette première étape (le joining) servira de base à tout le travail futur et comme c'est la plus importante elle nécessite beaucoup de tact et de savoir faire. (...). Un étranger ne peut induire de changement dans un système. Le but de cette étape est donc de se fondre à la famille en gardant la perspective objective de celui qui voit de l'extérieur. (...). Aucun changement ne se produira tant que le thérapeute n'aura été admis membre à part entière du nouveau système".

"Les portes du changement ne s'ouvrent que de l'intérieur !" comme le dit Didier OUVRARD.

Bien évidemment, nous sommes éloignés dans le contexte pédagogique du champ thérapeutique. La question n'est pas de traiter la souffrance mais plutôt d'entrevoir quelles sont les voies de passages d'une situation, d'un état, à un autre.

⁶⁷ OUVRARD, Didier. Cours Master 2 SIFA. TOURS, 2014

⁶⁸ De FRANCK LYNCH, Barbara. *Thérapie familiale structurale*. Edition ESF, 1996, PARIS, 135 p.

Qu'est ce qui permet dans une situation pédagogique de commencer par rendre poreuse les frontières spacio temporelles entre formateurs et étudiants ?

IV.4 | LE PERFORMATIF DU LANGAGE

Dans la notion de passages, le terme de performatif se dit d'un énoncé dont la formulation réalise ou fait se réaliser en même temps l'action exprimée⁶⁹.

Sébastien PESCE⁷⁰ évoque "le rite comme un moment performatif : il fait plus qu'exprimer le passage, il permet que celui-ci s'opère".

Au-delà du moment et donc "de sa dimension performative (...), il y a une dimension processuelle du rite". Cet aspect s'inscrit dans une dimension collective au regard nous dit l'auteur "des normes et des catégories imposées par la société".

Ces notions sont elles transposables au sein d'une formation infirmière ? L'affirmer ou l'infirmier serait péremptoire du point de vue scientifique. Tout au plus, peut on citer quelques exemples que l'on peut repérer comme des rituels issus des études infirmières :

- les entretiens de sélection avant d'accéder à la formation,
- les photos de groupe d'étudiants,
- la soirée d'intégration des étudiants,
- les temps d'information chaque semaine entre formateurs et étudiants,
- la fête de désintégration des troisièmes années,
- l'essayage des vêtements professionnels,
- la visite médicale,

⁶⁹ ibid

⁷⁰ PESCE, Sébastien. *Le rite de passage comme forme d'autorisation mutuelle : analyse d'un rituel produit sur un mode coopératif*, in R. Casanova et A VULBEAU (dirs). *Adolescences, entre défiance et confiance*, NANCY, presse universitaire de Nancy, p. 221 à 232.

- la découverte de certains espaces et salles de cours avec mannequins, laboratoire, salle de médecine, salle de chirurgie.

Dans le milieu hospitalier, au cours du stage, citons en exemple :

- l'accueil le premier jour sur le lieu de stage,
- les règles d'hygiène et les lavages de mains,
- les rythmicités des journées débutant par les consignes et terminant par les consignes.

Selon Sébastien PESCE⁷¹ "les rites dont parle VAN GENNEP reposent sur une société solidariste dans laquelle les mêmes formes de passage sont bonnes pour tous. Ce modèle social solidariste étant en déclin, il faut identifier des formes rituelles nouvelles."

Au travers de l'étude de situation pédagogique auprès d'adolescents internes, l'auteur émet l'idée que le jeu du langage peut être corrélatif aux rites de passages. "Assimiler les rituels à des jeux de langage, c'est opérer une analogie entre ce qui dans l'un et l'autre constitue le contexte, la dimension performative des énoncés, les règles et les procédures."

IV.5 | DU RITUEL A L'HOSPITALITE

Le rituel, s'il permet un mouvement d'un état à un autre, nécessite de revêtir un aspect répétitif. Un exemple simple illustre cette dernière dimension.

Echanger une information dans le couloir ou par mail avec un étudiant n'a pas le même caractère que d'instaurer un rituel respectueux au travers d'une prise de rendez vous et de réaliser un entretien dans un bureau. Les rituels varient bien entendu d'un espace à un autre, d'un métier à un autre.

⁷¹ ibid.

Christiane MONTANDON⁷², à ce propos, mentionne que "les partenaires interagissant dans des contextes chaque fois différents, peuvent parcourir une infinité d'arrangements scéniques possibles et de configurations gestuelles, spatiales, discursives, caractéristiques de la combinatoire et de l'inventivité sans fin de la parole."

Plus avant dans son article, l'auteur mentionne toute l'importance de l'accueil qui permet entre deux personnes et aux caractères non connus du contenu de la rencontre de "franchir le seuil du territoire".

Nous retrouvons ici les notions de frontières spacio temporelles.

Aider l'autre à franchir le seuil, c'est l'accueillir en tant que membre d'une nouvelle communauté.

Laurence CORNU⁷³ nous explique que la frontière ne se définit pas factuellement. Dans l'hospitalité, il y a cette notion d'accueil de l'autre. L'hospitalité s'inscrit dans le cycle du don de Marcel MAUSS : donner – recevoir – rendre, constituent les invariants s'inscrivant dans un cycle. Accepter de recevoir, c'est accepter d'être dans l'échange que l'on devra rendre.

Ces gestes symboliques servent à créer du lien entre les hommes, entre les peuples. Il ne s'agit bien entendu pas ici d'échanges marchands, il n'y a pas la notion d'intérêts.

Ce qui importe nous rappelle Laurence CORNU⁷⁴ "c'est de situer le signe de départ afin de rentrer dans la mécanique du don. Les invariants par rapport à la notion de frontière dans le contexte de la formation posent la question du franchissement entre le dedans et le dehors. Dans l'accompagnement, ce qui fait territoire, c'est l'intimité".

C'est pourquoi, il ne doit pas y avoir confusion ou perte des identités. Que se soit l'institution ou le formateur en IFSI, il est donc nécessaire de penser qu'un autre (l'étudiant) arrive et qu'il ne connaît pas les règles.

⁷² MONTANDON, Christiane. *Règles et ritualisations dans la relation éducative*. Publié dans Hermès la revue. 2005/3 (n° 43) .www.cairn.info.fr

⁷³ CORNU, Laurence. *Hospitalité, seuil, passage, passation*. Cours Master 2 SIFA, TOURS, 2014.

⁷⁴ ibid

"Le sens de l'hospitalité est incarné, agissant, concret, et pensant à la fois. Le sens de l'hospitalité est l'imagination du quotidien de l'étranger. La pensée se met à la place de l'autre, à la place de l'hôte."⁷⁵

Hélène BEZILLE⁷⁶ soutient l'idée que les apprentissages (en référence à SCHON 1996) s'effectuent aussi "en contexte" et que, en partie invisible, ils sont liés à des formes d'affiliation qui les organisent.

L'auteur reprend les écrits de DURKHEIM, 1898 – 1967, pour révéler deux formes d'affiliation.

"La première qui caractériserait les sociétés traditionnelles, est fondée sur l'identification du sujet à un " nous " garant du lien social.

La seconde, propre aux sociétés industrialisées, est marquée par une différenciation plus importante des rôles.

Le nous devient pluriel, chaque individu se référant à plusieurs nous, c'est-à-dire à différents systèmes de valeurs, d'actions et de représentations de soi, d'autrui, de la société. Le sujet est en quelque sorte condamné à faire l'expérience d'affiliation complexifiée et fragile, qui ne va plus de soi, qui appelle une contribution active de sa part".

Le terme de contribution active de sa part renvoie notamment aux pratiques réflexives actuelles en IFSI.

Depuis les écrits de SCHÖN⁷⁷ en 1983, la pratique réflexive est décrite comme une manière de réfléchir sur sa façon d'agir.

Brièvement, dans cette pratique, nos actions sont sous tendues par des représentations qui vont engendrer des intentions puis une stratégie afin de la mettre en œuvre.

La pratique réflexive n'est pas de l'ordre du savoir mais du rapport au savoir.

⁷⁵ CORNU, Laurence. *Hospitalité, seuil, passage, passation. Frontières et philosophie*. Acte du colloque du musée d'art moderne de Céret. EPCC. Mars, 2010, n° 51. 2011, p 19 à 24.

⁷⁶ BEZILLE, Hélène. *Formation du sujet, apprentissage et dynamique des affiliations*. Education et Francophonie. L'éducation des adultes entre le biographique et le curriculaire. Acelf.ca. QUEBEC, 2010, p. 123 à 137.

⁷⁷ SCHÖN, Donald-A.. *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Les éditions logiques. Edition 1994, 418 p.

La pratique réflexive a par conséquent à voir avec l'identité de l'étudiant, ses représentations, sa façon d'envisager son métier d'infirmier et de se situer dans le milieu hospitalier. Elle est aussi une démarche de formation qui vise l'accès à une profession dans un système complexe.

Notre propos n'est pas ici d'aller plus avant dans l'étude de la pratique réflexive mais plutôt de développer son intentionnalité qui vise la professionnalisation.

V – POUR NE PAS PERDRE DE VUE LA FINALITE DE LA FORMATION

L'étude et l'éclairage des termes, de suivi pédagogique, accompagnement, affiliation, n'ont d'intérêt que s'ils sont connectés à la visée, à la finalité de la formation qui est de former des professionnels.

La toute première finalité est bien de prendre soins des patients. Evidence toujours essentielle à rappeler. Notre métier de formateur n'a de sens qu'en étant connecté à cette idée.

Comme l'exprime Richard WITTORSKI⁷⁸: "les dispositifs de professionnalisation proposés dans l'espace de la formation reposent également sur l'alternance. L'idée sous jacente est bien la recherche d'une articulation forte entre le travail et la formation pour faciliter le développement des compétences et non la seule transmission de savoirs qui pourrait demeurer éloignée des situations de travail".

Face à cette finalité après avoir brièvement recensé l'historique des termes de métier, professionnel et professionnalisation, nous retiendrons au moins deux questions essentielles à éclairer :

- la première; dans un système complexe, comment connecter le suivi pédagogique à cette finalité ?
- la seconde, de quoi parle-t-on quand il s'agit de former pour que l'étudiant " apprenne " un métier, une profession, pour prendre soin du patient dans un système en alternance ?

⁷⁸ WITTORSKI, Richard. *Professionnalisation et développement professionnel*. Actions et savoir. L'Harmattan, PARIS, 2012, 188 p.

V.1 | METIERS – PROFESSIONNEL – PROFESSIONNALISATION

Comme le développe WITTORSKY⁷⁹ "les évolutions du travail conduisent à mettre à mal les cultures de métier ou les cultures professionnelles (...) notamment parce que les situations de travail évoluent vite et ne renvoient plus à des métiers mais d'avantage à des activités aux contours fluctuant".

Ceci pose la question de l'identité, travaillée par DUBAR⁸⁰, à la fois sous l'angle professionnel et social. Retenons entre autre dans ses propos que : "tous les "nous" antérieurs marqués par le "communautaire" et qui avaient permis des identifications collectives, des modes de socialisation du "je" par intégration définitive à ces collectifs sont suspects, dévalués, déstructurés.

Le dernier cri du modèle de la compétence suppose un individu rationnel mobile et autonome qui gère ses formations et ses périodes de travail selon une logique entrepreneuriale de "maximisation de soi".

"Chacun devra-t-il dans l'avenir "se vendre" pour un temps à un employeur ou tenter sa chance dans une création d'entreprise incertaine ?

Le statut de la fonction publique dernier rempart de la stabilité à vie finira t-il par céder sous les coups de boutoir de la nécessaire concurrence (...), des nouvelles normes européennes ?".

Que deviendra alors l'identité personnelle ?

"Une identité de crise ou une identité en crise ?".

Cette mise en lien sociologique entre crise identitaire au travers de l'évolution du et au travail et l'aspect prédiction de l'évolution n'est il pas en fait une réalité actuelle ou en chemin pour les professions ou métier d'infirmiers ?

Si c'est le cas, le métier de formateur auprès des étudiants infirmiers est un métier ou une profession au service d'une volonté "politico sociétale".

⁷⁹ WITTORSKY, Richard. *Professionnalisation et développement professionnel*. L'Harmattan, PARIS, 2012, p.62.

⁸⁰ DUBAR, Claude. *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Le lien social. PUF, Mai, 2012, p. 126 à 128.

Nous ne chercherons pas à développer cette idée qui se pose en parallèle (ou des zones de rencontres) des questions évoquées par DUBAR. Mais au-delà du constat, se pose la question du comment et surtout du comment faire avec ce que l'on a ?

Pour cela, nous reviendrons en premier lieu à des questions de bases.

C'est quoi un métier ? C'est quoi une profession ?

WITTORSKY⁸¹ rappelle que le mot profession a pour origine une connotation religieuse qui vient de professer : porter en avant la parole, déclarer publiquement sa foi.

Dans ce même ouvrage, en citant DAUDAY, il mentionne que le mot métier lui vient du latin "*ministerium*" être au service de, "ce mot métier est né au 10^{ième} siècle par déformation du mot menestier, mistier, service, office, lui-même contraction du *ministerium* latin.

Or, le latin *ministerium* qui a donné ministère, vient lui-même de minus, le moins, l'inférieur.

L'étymologie du mot met en évidence une certaine connotation péjorative de l'activité concernée. A l'origine, l'homme de métier étant un serviteur et souvent même un esclave. Au moyen âge pourtant, lorsqu'apparaît le terme, il se pare du prestige des nouveaux métiers qui émergent par une mutation fantastique de la division du travail entre les villes et les campagnes. La notion de métier restera longtemps largement tributaire de l'artisanat malgré la mécanisation croissante à partir du 18^{ième} siècle et l'industrialisation au 19^{ième}.

Pourtant de véritables métiers se constituent dans le milieu industriel qui donneront naissance aux syndicats des métiers remplacés par le syndicalisme d'industrie dès le début du 20^{ème} en FRANCE. Dès lors, la notion de métier perd quelque peu sa connotation corporatiste, pour se centrer sur les questions de formations et de qualifications notamment après les grandes périodes de chômage que provoquent non seulement la crise de l'emploi des années 30 mais également les perturbations qui accompagnent les deux grandes guerres mondiales.

⁸¹ WITTORSKY, Richard. *Professionnalisation et développement professionnel*. L'Harmattan. Action et savoir, PARIS, 2012, p. 15-16 et 69.

Le développement considérable du salariat au lendemain de la 2^{ème} guerre mondiale achève de déstabiliser l'image des métiers artisanaux, pour promouvoir celle des métiers modernes fondés sur la formation initiale.

"Le mot profession apparaît à la fin du 19^{ème} siècle et au début du 20^{ème} siècle dans les pays Anglo-Saxons à l'initiative des groupes sociaux qui cherchent à obtenir ou à accroître leur place sur un marché concurrentiel.

Le mot professionnalisation quant à lui est porté par d'autres enjeux et apparaît plus récemment, souvent à l'initiative des organisations (en lien avec le mot compétence à partir des années 1970-1980, pour ce qui concerne la FRANCE). Il accompagne une recherche plus grande de "flexibilisation" des personnes.

Le vocable professionnalisation apparaît alors dans un contexte marqué par de nouvelles valeurs telles la culture de l'autonomie, de l'efficacité, de la responsabilité, du "mouvement".

D'une façon assez simple, nous pouvons dire que la profession appartient à un groupe social alors que la professionnalisation est une visée liée à l'entreprise.

Terminons cette distinction historique et sociétale avec l'aide de WITTORSKY qui mentionne que le modèle classique des professions peut être défini par trois critères :

- la spécialisation du savoir,
- une formation de haut niveau
- un idéal de service.

Très vite des critiques ont été adressées à l'encontre de ce modèle, constatant que la professionnalisation des activités se heurte à une tendance générale contraire, la bureaucratisation qui met à mal l'autonomie et l'idéal de service."

Les professions se distinguent des emplois des salariés ordinaires et ne conservent que les experts (indépendants et salariés diplômés) produisant un service organisé en association reconnue.

DUBAR⁸² alimente ce regard par des aspects quantifiés en soulignant "qu'à la fin des "trente glorieuses" (1945-1975), c'est d'abord l'arrêt de la croissance pour des raisons conjoncturelles (quadruplement du prix du pétrole en 1973) mais aussi structurelles (baisse de rentabilité du capital investi) (...) qu'est (avec la montée continue du chômage) né " l'écart entre la population active et les emplois disponibles. (...) c'est la montée de ce qu'on appelle la précarité.

En 1968, 44% de la main d'œuvre française était employée dans l'industrie (...); ce taux n'est plus que de 24% en 2006.

En 1968, le secteur tertiaire (...) concernait en France 45% des actifs. Il en concerne 69% en 2006.

Les ouvriers, au sens de l'INSEE, représentent 40% de la population active en 1975 et un peu moins de 20% en 2005.

Terminons par un constat de DUBAR : "L'ancienne société salariale, industrielle, manuelle, conflictuelle et négociatrice a fait place à une nouvelle tertiariée, informatisée, moins conflictuelle mais non régulée".

V.2 | METIER OU PROFESSION D'INFIRMIER(E) ?

Dans un contexte d'évolution sociétale, intéressons nous maintenant au regard porté sur l'infirmier(e).

Nadège LE CALVE⁸³ à partir des propos de COLLIERE (2000) et SVANDRA (2009) nous offre un résumé significatif. "L'histoire de l'infirmière, on pourrait dire sa professionnalité s'est construite au travers d'un double affranchissement : l'un lié à l'héritage de la division de travail et l'autre au modèle médical.

⁸² DUBAR, Claude. *La crise des identités, l'interprétation d'une mutation*. Lien social. PUF, PARIS, Mai 2012, p 100-101.

⁸³ LE CALVE, Nadège. Sous la direction de Jean Noel DEMOL et Catherine GUILLAUMIN. Préface de Thierry ARDOUIN. Postface de Sébastien PESCE. *Former et prendre soin*. L'Harmattan, PARIS 2014. (p108-109).

Pour autant, alors que la profession infirmière s'est toujours défendue d'être un métier, revendiquant pour cela son appartenance au corps des professions, il apparaît au travers de son histoire combien ce combat, encore actuel, est ardu et jalonné d'embûches.

La difficile reconnaissance professionnelle est, en effet, en partie le fruit de l'histoire, non seulement de la place de la femme dans la société, mais également du statut accordé au corps infirmier au cours des siècles.

Ainsi, la pratique et les connaissances de l'infirmière sont reléguées de façon diachronique à un plan secondaire. Cette émergence professionnelle a également été freinée par le poids de la religion au cours de l'histoire. Les valeurs morales et religieuses confèrent encore à l'heure actuelle, à l'infirmière, une image sociale de dévouement et de disponibilité alors que la formation n'a eu de cesse d'évoluer.

Ainsi, d'une formation, en 1878, axée sur les qualités attendues de la personne que l'on forme, plutôt que sur les savoirs requis pour soigner, on est passé à une formation professionnalisante en 1951, avec la mobilisation de l'alternance en tant qu'outil pédagogique(...).

Les préconisations de modèle intégratif apparaissent dans le programme officiel de 1972.

En 1979, le rôle propre de l'infirmière est officialisé et la reconnaissance du diplôme d'Etat au niveau européen se fait par le passage de la formation à 33 mois.

L'alternance est alors pensée selon un principe de progressivité, permettant le passage, au cours des trois ans, d'un modèle applicatif à un modèle davantage intégratif. Toutefois, la formation s'appuie sur un modèle scolaire sans prise en compte de l'apprenant en tant qu'acteur de sa formation.

C'est le programme de 1992 qui rompt avec ce paradigme précédent en instituant les notions d'étudiants et de l'Institut de Formation en Soins Infirmiers. L'étudiant est alors reconnu comme acteur de sa formation au travers de son projet professionnel et de son suivi pédagogique. L'écriture des projets pédagogiques est laissée à l'initiative de l'équipe pédagogique. (...) Toutefois, 17 ans après sa mise en œuvre, ce référentiel de formation montre ses limites face à un contexte de soins en profonde mutation (...), jamais l'exigence en matière de soins, de qualités et de sécurité n'a été aussi grande, à un niveau français comme à un niveau européen.

(...) Cette situation induit une transformation des comportements des professionnels, impliquant une recherche de nouveaux modes de travail, plus flexibles, dans lesquels une place importante sera donnée aux sujets autonomes et responsables.

La reconnaissance de la compétence est alors envisagée au niveau européen, par notamment les accords de Bologne, signés en 1999."

Terminons ce rappel socio historique par la définition de ALTET⁸⁴ montrant ce qu'est un professionnel : "Le professionnel sait mettre en œuvre ses compétences en action dans toute situation, c'est l'homme de la situation, capable de réfléchir en action et de s'adapter, de dominer toute situation nouvelle. On admire le professionnel pour sa capacité d'adaptation, son efficacité, son expertise. La professionnalité aboutit à une pratique qui s'appuie sur une base de connaissances rationnelles et intègre des pratiques réussies en situation, pour s'adapter. L'autre caractéristique du professionnel, c'est qu'il répond, s'adapte à la demande, au contexte, à des problèmes complexes et variés."

Nous voyons clairement les changements induits au cours de ces 40 dernières années pour répondre aux exigences sociétales. Moins d'une génération a été impactée. Ces bouleversements ne cessent de générer des commentaires et des critiques sur les risques de ces évolutions.

V.3 | ENJEUX ET INTENTIONS

Dans l'idée même du processus de formation des étudiants infirmiers, la notion d'alternance prend un caractère particulier sous l'éclairage des directives Européenne.

Telle quelle est définie par André GEAY⁸⁵, l'alternance est conçue comme un système interface entre théorie et pratique, obligeant une confrontation entre les connaissances et l'action pour devenir intégrative et non pas juxtapositive.

⁸⁴ ALTET, Marguerite. *Former des enseignants professionnels*. Edition De Boeck, 1994, Bruxelles cité in Pédagogie: dictionnaire des concepts clés, Françoise RAYNAL et Alain RIEUNIER, Edition ESF, PARIS, 1997,.

⁸⁵ GEAY, André. *L'école de l'alternance*. Education formation. Ed L'Harmattan, PARIS, 1998, 192p.

C'est dans la pratique partenariale entre deux lieux (IFSI et terrain de stage), dans cette articulation, que se joue le terme "intégrative".

Comme nous l'avons remarqué précédemment, les enjeux et les craintes sont multiples dans un contexte sous tension notamment en associant le terme de professionnalisation au terme d'alternance.

Catherine GUILLAUMIN et Richard WITTORSKY⁸⁶ évoquent autour du terme de professionnalisation trois sens révélant des intentions bien différentes :

- "le premier "la professionnalisation - profession" à l'initiative des groupes sociaux, en lien avec une volonté de constitution de professions et de groupes professionnels. " Au travers de l'exemple syndical précédent, nous pouvons remarquer la prégnance de cette revendication",
- "le second "la professionnalisation – formation", à l'initiative de l'espace de formation se traduisant par la volonté de "fabriquer des professionnels" via des dispositifs de formation développant des compétences",
- "le troisième "la professionnalisation – efficacité du travail" (...) traduisant une recherche de flexibilité plus grande du travail et des individus au travail en lien avec des évolutions socio économiques marquées par davantage de concurrence."

Au-delà des espaces lieux de travail et lieux de formation, c'est dans le sens même de la dimension intégrative de l'alternance, que se déroule la rencontre entre formateur et étudiant relevant d'un lieu d'exercice où les sens de la professionnalisation peuvent diverger.

La rencontre, lors du suivi pédagogique, s'inscrit, comme nous l'avons vu précédemment, dans les transactions entre étudiants et formateurs.

"L'originalité d'une alternance intégrative, donc dialogique, est d'articuler dans la formation les deux sujets de l'éducation (DUFOUR 1996) avec un primat de la mise en commun dialogique des savoirs des alternants" rappelle Noël DENOYEL⁸⁷.

⁸⁶ GUILLAUMIN, Catherine, WITTORSKY, Richard. *Les synergies travail formation*. Hors série AFPA, 2014, p55.

CONCLUSION PARTIELLE DU CHAPITRE II

Divers éclairages théoriques ont permis de cerner les termes de suivi pédagogique et d'accompagnement que ce soient dans leurs perspectives relationnelles entre formateurs et étudiants ou dans la façon de pratiquer.

La question des espaces temps a pu mettre en valeur la complexité de ces pratiques. Mais, elle a aussi permis d'envisager des voies de passage : la première dans le champ de la conception de la formation basée sur l'alternance intégrative ; la seconde au niveau de la dyade formateur étudiant dans le cheminement d'une pratique de reliance passant par l'affiliation pour se situer dans l'accueil de l'autre.

Ces investigations théoriques ont été placées sous l'éclairage indispensable du but de la formation et de ses différents enjeux pour ne pas perdre de vue que cette perspective s'inscrit bien dans une dimension plus large, visant la professionnalisation des étudiants infirmiers. Ce premier élargissement de l'angle de vue a mis à jour un certain nombre d'hypothèses.

Il y a différents procédés d'accompagnement des étudiants infirmiers au travers de la mission de suivi pédagogique selon si le formateur se réfère au référentiel de formation et au projet pédagogique. Ces pratiques reposent sur des synchroniseurs différents dans le temps. Elles s'inscrivent dans une pratique d'alternance où interviennent d'autres acteurs qui eux aussi participent à l'accompagnement de l'étudiant infirmier.

A travers l'exemple du premier semestre débutant par quinze semaines de cours didactiques, que nous suggèrent alors les formateurs dans cette complexité ?

⁸⁷ DENOYEL, Noël. *Alternance dialogique et épistémologie de la continuité expérientielle*. Education permanente, n° 193, 2012, p105.

Chapitre 3

Entretiens, observations, discussions

INTRODUCTION

Les "affirmations" évoquées précédemment autour des pratiques d'accompagnements différentes entre formateurs, de rythmicités différentes, d'autres acteurs intervenants dans cette pratique de l'alternance intégrative et de l'alternance entre cours didactiques et stages au travers l'exemple du premier semestre, n'ont de sens que si elles sont discutées avec les personnes concernées.

Après un premier point indiquant la méthodologie employée pour réaliser les entretiens et leur analyse, nous aborderons l'analyse sous deux angles :

- Tout d'abord, par une catégorisation en quatre thèmes :
 - accompagnement et/ou suivi pédagogique,
 - les étudiants et leurs demandes,
 - la pratique individuelle d'accompagnement et l'alternance au premier semestre et son organisation,
 - puis, nous ferons part de nos observations sur ces thématiques.
- Ensuite, par le repérage de l'utilisation de certains pronoms personnels et leurs observations

Nous pourrons ainsi réaliser grâce aux apports des professionnels interviewés un troisième point ouvrant la discussion dans une position plus META.

I - METHODOLOGIE

Alain BLANCHET et Anne GOTMAN⁸⁸ proposent d'étudier "la production du discours chez l'interviewé à partir d'entretiens centrés sur les conceptions, les raisonnements et des logiques subjectives. En tant que processus interlocutoire, l'entretien est un instrument d'investigation spécifique qui aide à mettre en évidence des faits particuliers".

Le choix d'une méthode qualitative au travers d'interviews retranscrits (annexe 2) permet en effet de rechercher le sens qu'une personne donne à quelque chose. En l'occurrence, dans le sujet qui nous interpelle : le sens de l'accompagnement mis en place en IFSI et la forme qui lui est donnée auprès des étudiants infirmiers et notamment au 1^{er} semestre.

L'objectif est, au travers du discours, de bénéficier des expériences, idées, sens implicite et explicite de professionnels afin de comprendre ce phénomène. Comme le spécifie le dictionnaire, des méthodes qualitatives en sciences humaines⁸⁹ : "l'objet d'une recherche qualitative est par définition humain qui n'est pas d'essence scientifique. Ce fait humain n'est donc pas en général, directement visible".

I.1	POPULATION ET CORPUS
------------	-----------------------------

Le recueil et l'analyse qualitative des données ont été réalisés à partir d'interviews de trois formateurs exerçant sur le même lieu où les questions de départ ont été mises en évidences : tout d'abord pour tenir compte de l'aspect spécifique de l'organisation de l'IFSI et de son projet pédagogique variable d'un institut à l'autre, ensuite pour les aspects qui en découlent et qui englobent le "comment".

⁸⁸ BLANCHET Alain, GOTMAN, Anne. *L'enquête et ses méthodes – l'entretien*. 2^{ème} édition, Armand Colin, Coll, p. 128 – 129.

⁸⁹ Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines. 3^{ème} édition. Sous la direction d'Alex MUCCHELLI. Armand Colin. PARIS, p 143.

Comme le mentionne le dictionnaire, des méthodes qualitatives en sciences humaines⁹⁰ : "l'objectif général d'une étude concernant un phénomène humain est la connaissance du "comment".

L'objet de cette recherche s'inscrit dans une recherche en sciences humaines où certes la subjectivité existe, mais elle est basée sur les propos des interviewés qui sont à l'origine de l'étude. "L'entretien est un procédé d'investigation scientifique utilisant un processus de communication verbale pour recueillir des informations en relation avec le but fixé" selon PINTO et GRAWITZ⁹¹.

L'entretien permettant de percevoir la logique du déroulement de l'accompagnement offre ainsi la possibilité de percevoir des informations non envisageables par un seul acteur qui serait le chercheur, réduisant ainsi les aspects subjectifs.

Le nombre d'entretiens (3) a été choisi pour répondre à la fois à une diversité, évitant les nombres pairs qui pourraient donner des réponses trop égales et surtout pour respecter le nombre des années de formations.

Un formateur par année a donc été retenu pour mettre éventuellement en exergue les différences.

De plus, des temps d'expériences différents comme formateur en IFSI ont été retenus. Le 1^{er} interviewé a 7 ans d'expérience, le 2nd a 1 ½ ans d'expérience et n'a connu que le nouveau programme et le 3^{ème} a 10 ans d'expérience.

Un membre de l'équipe de formateur par année a donc été choisi selon les disponibilités organisationnelles et la volonté des personnes.

I.2 | CODIFICATION DE RETRANSCRIPTION DES ENTRETIENS

Les entretiens ont été enregistrés et retranscrits fidèlement par écrit (annexe 2) en prenant en compte leurs diverses expressions linguistiques.

⁹⁰ *ibid.*

⁹¹ PINTO et GRAWITZ. Méthode en sciences sociale. Ed DALLOZ, PARIS, 1971. p 289.

Une garantie totale d'anonymat a été donnée, mais aucun des interviewés n'a souhaité un engagement écrit et signé stipulant cette possibilité.

Les prénoms ont été changés et pour en faciliter la lecture, l'entretien 1 par un prénom fictif débutant par la lettre A (Anne), l'entretien 2 débutant par B (Betty) et l'entretien 3 porte dans la retranscription la lettre C (Chloé).

Les questions au nombre de 17 ont été numérotées de sorte que le repérage en est facilité.

La **Q1A** est ainsi la question n° 1 posée à l'interviewé n°1.

La **Q3B** est la question n°3 posée au second interviewé etc.

A l'inverse, **A1** est la réponse du premier interviewé (A) à la question n°1, etc... .

Les questions de l'enquêteur ont été mises en gras pour en faciliter la lecture et surtout le repérage distinctif avec les réponses.

Les points de suspension (...) entre deux mots, signalent les silences. Le nombre de points augmentent avec la longueur du silence.

Les rires sont écrits entre parenthèse.

Enfin, chaque entretien contient une ligne inscrite à gauche du texte facilitant le repérage pour le lecteur.

"Comme son nom l'indique, l'entretien semi directif introduit un niveau intermédiaire entre l'attitude non directive qui donne priorité à la liberté, l'autonomie, l'expression de l'interlocuteur, et l'attitude directive qui vise à obtenir des réponses à une série de questions dont l'ordre et la formulation sont conçues par anticipation"⁹² ; c'est pourquoi, cette méthode qui a été choisie pour laisser l'expression libre tout en recentrant le discours sur les thèmes envisagés.

⁹² JUMEL, Guy, GUIBERT, Joël. *Méthodologie des pratiques de Terrain en sciences humaines et sociales*. Armand Colin. 01.03.97. Coll CURSUS, 206p, p. 102.

I.3	LE QUESTIONNAIRE
------------	-------------------------

Après les présentations et avoir pris soins de remercier les interviewés de leurs réponses et de leurs temps accordés, une garantie d'anonymat leur a été donnée dès le départ afin de créer un climat de confiance.

Question 1

Le terme de suivi pédagogique est souvent mentionné dans les textes du référentiel et dans les écrits de l'Institut. Pour vous, qu'est ce que signifie le terme de suivi pédagogique ?

L'objectif de cette question généraliste, outre le fait d'introduire le sujet, était de percevoir le sens personnel que chaque formatrice(eur) incluait dans ce terme de suivi pédagogique.

Question 2

Est-ce que selon vous, il y a un moment clé de ce suivi que vous avez repéré ?

L'objectif était ici de saisir dans le discours de l'interviewé, quels étaient les moments importants du suivi pour le formateur(trice), quels étaient les moments organisateurs temporels de ce suivi.

Question 3

Est-ce qu'il vous arrive d'être sollicité par les étudiants actuellement en dehors des temps programmés ?

Cette question avait pour objectif de repérer à partir des sollicitations des étudiants l'origine des demandes et de repérer dans le contenu du discours comment le formateur agit.

Question 4

Par quels moyens s'expriment leurs demandes ?

L'objectif était de percevoir les moyens utilisés par les étudiants pour formuler leurs demandes.

Question 5

Quand ils vous contactent, les demandes ont trait à quels sujets ?

L'objectif était ici de tenter de percevoir quelle était la nature des demandes des étudiants auprès des formateurs(trices).

Question 6

Si vous deviez donner des synonymes, qu'est ce vous donneriez pour le suivi pédagogique ?

Cette question avait pour ambition en référence à Maela PAUL de percevoir les différentes postures qu'occupaient les formateurs.

Question 7

Selon vous le suivi pédagogique individuel débute quand ?

La question 7 reprenait la question 2 et tentait de repérer les points d'ancrage qui amorcent le suivi pédagogique.

Question 8

Le début que vous mettez en place, votre manière de pratiquer, c'est lié à votre pratique ? A votre réflexion ? Aux conseils de vos collègues ? Ou autres choses ? En fait ça repose sur quoi ?

L'objectif de cette 8^{ème} question était de repérer la façon dont est envisagé le suivi pédagogique et tenter de discerner si cette manière repose sur les injonctions du programme ou sur une pratique de l'accompagnement personnelle ou institutionnelle.

Question 9

Est-ce que, toujours concernant ce début, est ce que vous reliez cette action à un type de pratique particulière ?

Cette question avait un objectif de "relance" uniquement si les réponses de la question précédente avaient besoin d'être précisées.

Question 10

Le suivi pédagogique représente-t-il pour vous autre chose que des temps individuels ? Et si oui, lesquels avez-vous repéré ? Dans l'année, de façon plus générale, est ce que le suivi pédagogique a une dimension autre qu'individuelle ?

Le but de cette question était de tenter de percevoir quel lien existe (et s'il existe) entre un suivi individuel et un suivi collectif plus large et quels étaient en ce cas les acteurs repérés par le formateur(trice).

Question 11

Je reviens sur le terme de suivi pédagogique en général, est ce qu'il y a d'autres professionnels avec lesquels vous êtes en lien ?

Cette question visait à préciser la précédente et notamment quels étaient de façon plus précise les acteurs repérés et les moments où ils intervenaient.

Question 12

Quand un étudiant vous fait part de ses remarques ou de ses commentaires sur un lieu de stage, comment procédez-vous (généralement) ?

Cette question 12 avait pour but d'entrevoir la manière individuelle de procéder du formateur ainsi que le sens sous tendu par chacun des interviewés.

Question 13

Spacialement, vous vous situeriez où par rapport aux étudiants, devant, à côté, derrière ?

Cette question envisageait la dimension spatiale de la place occupée dans le lien du formateur / étudiant et avait pour objectif de voir aussi ce que ce n'est pas.

Question 14

Au cours du premier semestre et notamment des 15 premières semaines dédiées aux enseignements, auriez vous un souhait particulier sur ce thème ?

Cette question avait pour but l'évocation par les interviewés de leurs souhaits sous tendus ainsi ce à quoi ils attachaient de l'importance.

Question 15

Le nombre d'enseignements est très conséquent au cours de ce premier semestre. Selon vous, ces enseignements contribuent-ils pour les étudiants à leur faire mesurer ou envisager leurs futurs exercices d'infirmier ?

Cette question avait pour objectif de tenter de cerner les convictions des formateurs par rapport aux liens entre enseignement et stage pour un exercice d'un métier ou d'une profession.

Question 16

D'un point de vue pédagogique, pensez-vous que les enseignements doivent reposer sur un vécu ou pensez-vous que les enseignements sont importants avant ?

Question insistante de la question 15 pour tenter de percevoir ce que croit le formateur(trice) / interviewés et ce sur quoi repose cette conviction.

Question 17

Est-ce qu'il y a quelque chose que vous souhaitez rajouter pour conclure ? Je n'ai pas prévu de question supplémentaire, mais peut-être que vous souhaiteriez évoquer quelque chose qui n'aurait pas été abordée ?

Question dont l'objectif était d'insister d'avantage sur certains points évoqués par le formateur ou d'envisager d'autres éléments qui n'avaient pas été questionnés précédemment.

I.4 | L'ANALYSE DE CONTENU DES ENTRETIENS

L'analyse de contenu de chaque entretien a été l'outil retenu car il est le plus approprié pour l'analyse des entretiens semi directifs. Cet outil a été utilisé à partir des propositions de Laurence BARDIN⁹³ : "l'analyse de contenu est une technique d'analyse des communications qui vise par des procédures systématiques et objectives de description du contenu des énoncés à obtenir des indications permettant l'inférence des connaissances relatives aux conditions de production / réception des énoncés."

Ainsi, l'analyse de contenu a un double objectif :

- essayer de dégager la signification de l'énoncé pour l'émetteur (les formateurs),
- et de donner une certaine pertinence avec le plus d'objectivité possible.

Une analyse catégorielle des thèmes (annexe n°3) a mis en évidence, de par la répétition fréquentielle, certaines inférences.

"Le but de l'analyse de contenu est l'inférence des connaissances relatives aux conditions de production (...) à l'aide d'indicateurs (quantitatifs ou non)"⁹⁴

C'est au cours de l'étape de catégorisation que certaines occurrences nous sont apparues. Le moment de l'interview et de son enregistrement n'ont pas permis de repérer ces occurrences. Il s'agit notamment de l'emploi de certains pronoms selon les questions semi directives qui s'inscrivent pleinement dans cette analyse de contenu et qui constituent un apport complémentaire.

Nous nous sommes donc intéressés aux pronoms personnels "je, me", "il, ils" et "on, nous".

⁹³ BARDIN, Laurence. *L'analyse de contenu*. Puf, 2013, 2ed Quadrige, Paris, 291 p.

⁹⁴ BARDIN, Laurence. *L'analyse de contenu*. Puf, 2013, 2ed Quadrige, Paris, p. 43

➤ Précisions grammaticalement retenues

Le pronom personnel remplace un nom ou un groupe nominal "en indiquant la personne qui parle, à qui l'on parle ou de qui l'on parle".

Au singulier, le pronom (je) désigne la personne qui parle, le locuteur.

Au pluriel, ce pronom désigne un ensemble de personnes dont fait partie celui qui parle.

Au singulier, le "il" désigne une personne ou une chose dont on parle et qui est absente.

Au pluriel, (ils) désigne des personnes ou des choses absentes.

Les pronoms "je, me" n'ont pas de genre prédéfini. Ils peuvent prendre une forme élidée (j', m') devant un mot commençant par une voyelle.

"On" sera l'équivalent de nous, s'il renvoie comme lui au locuteur associé à d'autres individus⁹⁵.

Retenons pour notre étude que le "je" réfère au locuteur lui-même.

Le "il" et "ils" renvoient à une ou plusieurs personnes délocuteurs.

"On" et "nous" sont des locuteurs internes.

⁹⁵ DESHAIES, Denise, QUELLET, Jacques. Contributions à l'analyse des pronoms personnels. Langues et linguistiques, n°8, Tome 2, 1982, p 219-243. Université LAVAL QUEBEC CANADA. <http://www.ulaval.com>

II - CATEGORISATIONS DES OBSERVATIONS

II.1 CATEGORISATION PAR THEMATIQUE

Une première analyse a permis de catégoriser les réponses des interviewés en 4 grandes thématiques.

Un tableau récapitulatif à partir des questions posées figure en annexe 2.

2.1.1. Le thème lié à l'accompagnement et/ou suivi pédagogique

Ce thème contient les réponses aux questions 1, 13 et 6 qui reprennent les idées des interviewés formateurs(trices) sur le suivi pédagogique et l'espace qu'ils occupent dans le suivi :

- Les réponses des interviewés aux questions 2, 7, 8, afin de cerner les mots utilisés pour qualifier leurs actions (L 96),
- Si les interviewés avaient repéré des moments clés synchroniseurs lors du suivi (question 2). Le moment où pour eux débute le suivi pédagogique (L 97),
- Les réponses des interviewés sur le repérage de l'origine de façon dont ils pratiquent (L 98).

2.1.2. Le thème concernant les étudiants et leurs demandes

Il regroupe généralement les réponses des formateurs :

- la question 5 qui tente de mesurer la nature des demandes des étudiants,
- à la question 4 dont l'objectif étant de situer les moyens utilisés par les étudiants, selon les formateurs pour formuler ces demandes,

- à la question 3 pour tenter de repérer si des sollicitations des étudiants s'expriment en dehors des temps programmés incontournables définis par le référentiel.

2.1.3. Le thème de la pratique individuelle d'accompagnement vers une dimension collective

Ce thème regroupe essentiellement les réponses aux questions :

- n°12 qui recense la façon de procéder des formateurs à partir des remarques des étudiants sur les lieux de stage :
- n°10 qui tente de percevoir si le suivi pédagogique s'inscrit dans une perception collective par le formateur,
- n°11 qui essaye d'entrevoir quels sont les professionnels autres qui participent au suivi pédagogique.

2.1.4. Le thème de l'alternance au premier semestre et de son organisation

Ce thème regroupe notamment les réponses aux questions :

- 16 qui donne la parole aux formateurs pour exprimer leurs appréciations sur cette organisation et formuler leurs propositions,
- 14 permettant aux formateurs d'exprimer leurs souhaits,
- 15 pour percevoir au travers de l'organisation actuelle si les enseignements didactiques, selon les formateurs, contribuent ou non avec de multiples nuances, à envisager (pour les étudiants) leur futur exercice professionnel.

II.2 | OBSERVATIONS PAR CATEGORIE

2.2.1. Thématique liée à l'accompagnement et/ou suivi pédagogique

✚ Suivi pédagogique et espace occupé

- Pour les 3 formateurs interviewés, le terme accompagnement qualifie l'idée qu'ils se font du suivi pédagogique.

Accompagnement (L 6) pour Anne, (L 30) pour Betty et pour Chloé (L 26 et 28). Le terme de suivi, Betty (2 fois) (L 28) et Chloé (L 28) est également usité. Seule la notion de risque d'être trop intrusif (Anne L 29) et d'essayer de les connaître trop personnellement (Anne L 30) sont stipulés dans ce premier entretien.

- Spécialement, les 3 formateurs interviewés qualifient leurs positions de "à côté" (Anne L 48), (Betty L 320 et 324), (Chloé L 226 et 237).

S'ajoute à ceci la notion de "parfois devant" (L 433) pour Anne et de tendance à être trop devant (L 234) pour Chloé. Cette notion est complétée dans le discours par une remarque sur ce que n'est pas l'accompagnement. "Ce n'est pas être devant car ça gêne la marche et la construction professionnelle (L 431 et 438) pour Anne.

Ce n'est pas être devant pour Betty.

Chloé note qu'elle a parfois tendance à être trop devant (L 233) et que le risque est "de faire avancer l'étudiant plus vite qu'il ne peut" (L 234). Ces éléments communs sont complétés par des qualificatifs plus personnels :

- Q 13 A. Mon idéal est d'être à côté (L 429, 431, 437), un peu en retrait (L 430) parfois derrière (L 434),
- Q 13 B. (le formateur) est un socle (L 303) un pilier (L 312, 315), une ressource (L 303, 306, 314), qui a un espace identifié, un bureau (L 304), une personne repérée sur le plan spacial, humain, architectural (L 307, 308, 309),
- Q 13 C. La réponse de Chloé amène la notion de rythme avec des remarques comme "aller à son rythme (L 232), avancer en même temps que lui à son rythme" (L 237).

- S'ajoutent à ces nuances personnelles, les remarques de Anne (Q13 A) et de Betty (Q13 B) sur la place idéale du formateur selon elles. Pour Anne, il s'agit d'être à côté (L 437), ma raison d'être c'est les étudiants (L 438) car on n'est "pas là pour organiser des cours" (L 439). Pour Betty, la référence au modèle du compagnonnage est explicite. "Le modèle qui me convient : le compagnonnage". "Il y a une maison, une ressource, l'étudiant va faire son chemin, voyager, faire son parcours et revenir pour aboutir à une professionnalisation" (L 327 à 330).
- L'ensemble de ces propos est confirmé et précisé au travers des réponses apportées à la question n°6. Le terme d'accompagner (Q6 A) est mentionné par Anne (L 192) et par Betty (L 117).

Il a ensuite été possible de catégoriser d'autres termes en attribut et posture. Pour Anne le suivi pédagogique est une action de conseils (L 193), de soutien (L 193) de coup de pied (L 193), de stimulation, pour secouer un peu (L 198), d'écoute (L 193), faire le point (L 206, 202) auquel s'ajoute sa disponibilité si besoin.

Pour Betty, l'accompagnateur est celui qui est à côté (L 123, 124), qui donne du temps (L 123), c'est un guide (L 124) qui suit le chemin de l'étudiant (L 124), qui a une fonction de réassurance (L 62) et qui redonne du sens à la formation (L 63). Pour Chloé, il est question de mise au point (L 95), d'échanges par rapport aux attentes des deux (L 96), d'avancer ensemble (L 99, 100 et 101) pour "me caler" (L 100) et d'accompagner dans une visée de conseils.

Seule Anne et Betty mentionnent ce que leurs actions ne sont pas : pas leur mère (L 197), pas là pour mater (L 195) pour Anne, alors que pour Betty il ne s'agit pas d'être en avant (L 123). Ces 2 formateurs expliquent le pourquoi elles agissent ou pas, selon ces postures. Pour Anne, les étudiants ont besoin de grandir (L 199), ils sont jeunes et sont partis de chez leurs parents (L 199), ils se retrouvent seuls (L 200), leur premier mois est difficile (L 200), ils découvrent la vie (L 200 et 203), font la fête (L 201). A ces aspects "empathiques", s'ajoutent les termes : ils doivent savoir ce qu'ils veulent (L 206), orientation (L 205), les UE sont importants et les stages aussi (L 205), le premier stage est une découverte (L 218, 219).

Betty stipule quant à elle, qu'accompagner des étudiants ce n'est pas être en avant (L 123) et qu'il faut garder les objectifs de la formation (L 125).

Les actions, les moments clés repérés, le début du suivi

- Les moments clés du suivi pédagogique divergent selon les formateurs. Pour Anne (Q2 L 76 et 85), le moment formel est au semestre 3, début semestre 4, alors qu'un moment décrit comme informel notamment en début de formation (L 86) permet une certaine spontanéité (L 87) de solliciter si besoin (L 89) en créant un climat de confiance (L 90) et d'être à l'aise pour l'étudiant (L 91). Pour Betty, les moments formels le sont par l'alternance (2 fois L 39), en lien avec le stage (L 149), au retour du stage pour créer des balises temporelles (L 141). Les moments informels sont mentionnés (L 47) par des rencontres impromptues par ce formateur. Les moments formels pour Chloé sont imposés par le référentiel (2 fois L 37) où elle reçoit les étudiants au retour du stage (L 38). Aucun moment informel n'est mentionné. Toutefois, elle spécifie que selon les besoins des étudiants (demande de sa part (L 41)) ou selon les besoins au regard des résultats (L 43) et d'interpellation du terrain (L 44), elle peut être à même de recevoir les étudiants.
- Le début du suivi pédagogique diverge également selon les formateurs. Anne les rencontre en groupe avant le stage (Q7, L 228, 237). Pour Betty, le suivi débute dès qu'elle a connaissance des étudiants (Q7, L 131). Alors que pour Chloé, le suivi début après le retour de stage (Q7, L 107). De ce point d'encrage différent découle un "comment" différent. Alors que Anne leur fait part de son fonctionnement (L 228) pour faire connaissance (L 229), Betty porte son attention (dès qu'elle est informée du nom des étudiants) (L 132, 145), pendant les enseignements, les cours (L 132, 133) s'ils sont absents (L 134) ou par des transmissions transversales des autres formateurs (L 145, 146). A préciser que Betty s'occupe du semestre 1. Pour Chloé, une seule précision concerne le comment, c'est que "les croiser dans le couloir c'est pas du suivi" (L 109).
- Le but de ces pratiques est explicité par Anne : pour qu'ils se connaissent (L 230) en tant que groupe (L 230), qu'ils soient repérés (L 232), on fait connaissance (L 237, 239) et pour qu'ils échangent les rendez-vous entre eux (L 231).

Betty ne mentionne pas de but.

Chloé explique que si elle les voit de façon informelle c'est pour les interpeller suite à des absences injustifiées (L 110) car elle n'a pas le temps autrement de les recevoir individuellement (L 108) avant leur retour de stage.

Enfin, seule Anne évoque un idéal impossible à réaliser à ce jour qui serait de les rencontrer individuellement avant le premier stage (L 226, 233) ce qu'elle ne réussit pas à faire (L 228) par manque de temps (L 233, 256) et que s'ajoute à ceci une mauvaise répartition du nombre d'étudiants (L 257).

L'origine de la pratique individuelle

- Pour Anne, la pratique de l'accompagnement se fait au fur et à mesure (L 271, 272, Q8) avec "des choses que je précise" (L 272). Elle explique qu'elle s'est trouvée tout de suite confrontée sans prendre suffisamment de recul (L 276).

Pour cela, elle fait part de ses exigences (L 280), de son fonctionnement (L 280) en donnant la même information (L 281). Elle échange avec ses collègues (5 fois, L 283 à 288) mais précise les différences (L 285, 287) avec des pratiques qu'elle ne reconnaît pas (L 286) parmi ses collègues.

Pour Betty, l'origine est avant tout une attente institutionnelle (Q8 L 164) formalisée (L 164, 166) figurant dans la planification (L 165). Du point de vue individuel, elle souligne que le suivi est essentiel (L 167, 173) en terme d'accueil et d'intégration (L 167). Elle situe le départ à trois mois du début de la formation (L 174), ce qui correspond à une balise (L 177) en terme de temporalité (L 173).

Le "comment" elle pratique est moins précis que Anne et correspond davantage au pourquoi :

- on doit être ressource (L 170),
- (les étudiants) ont besoin de prendre la mesure (L 168 et 171),
- qu'ils prennent dans la globalité (L 175),
- ils n'ont pas encore la mesure de l'alternance (L 176).

- Pour Chloé, le point de départ est institutionnel. Il est à la demande du référentiel (L 124), imposé (L 130), il y a des délais à respecter (L 130) car c'est une injonction du référentiel (L 132).

La "pratique" s'exerce, à ce moment là (L 125) car c'est "dans mon rôle" (L 126). Le créneau correspond aux dates de CAC (L 129) pour demander la validation ou non du stage (L 127). Ce n'est pas sa demande (L 129) mais c'est imposé car il y a des délais à respecter (L 130).

Une précision supplémentaire est livrée par Anne à la question 17. Au début du programme, on était dans une prise de connaissances (L 502) dans l'appropriation (L 503) en dehors du suivi pédagogique (L 504). J'étais dans du suivi pédagogique post stage (évaluation) (L 506) ce qui modifiait l'accompagnement (L 507). Il y a dit elle "ce que j'ai envie et ce que je peux faire" (L 509).

Conclusion partielle de la thématique accompagnement suivi

La pratique de l'accompagnement est polymorphe. Le formateur se situe tantôt à côté, derrière, en position de socle, parfois devant, même si cette position est reconnue comme non souhaitable (le risque étant de faire avancer l'étudiant trop vite et non à son rythme). Autre risque, celui d'être trop intrusif en débordant sur des éléments personnels ou bien d'être maternante.

La référence au modèle du compagnonnage existe pour le formateur ayant le moins d'ancienneté.

Des écarts se situent autour de ce que l'on pourrait qualifier en référence à Gaston PINEAU des synchroniseurs. Selon les références utilisées (soit le référentiel du programme, soit une organisation personnelle, soit une pratique reposant sur une expérience personnelle), le suivi pédagogique peut être débuté à différents moments et de façon différente. La question de l'incidence, de l'ancienneté et de l'expérience en tant que formateur, reste en suspend.

Anne, avec ses 7 ans d'ancienneté a son style, Betty, avec 1 an et demi, mentionne moins sa pratique concrète et Chloé de par son organisation personnelle se réfère plus aux exigences du référentiel (ceci bien sur, n'excluant pas de sérieuses nuances).

L'ancienneté dans la pratique n'est pas à ce stade un paramètre objectivable.

2.2.2. Thématique des étudiants et leurs demandes

Les moyens par lesquels les étudiants expriment des demandes au formateur référent de suivi pédagogique

Les demandes catégorisées comme directes le sont par mails (Q4 L 121 et 125) pour Anne, et de plus en plus par mail (L 72, 73 et 113) pour Betty, alors que Chloé remarque qu'il est courant d'avoir un mot dans sa boîte aux lettres (L 63, 168), par SMS (L 63, 67) par mail (L 67) ce qui est estimé comme variable (L 62).

Seule Betty mentionne que cette demande peut être formulée au détour d'une rencontre dans un couloir (L 75) pour voir (L 75) ou parler (L 76).

Anne explique pourquoi en disant; "ils ont compris comment je fonctionne (L 119) et ils savent" (L 119 et 122).

Le motif rattaché à la demande par mail est la rapidité (réponse rapide) (Q3 A L 112 et Q4 A L 125) sans pour autant accéder tout de suite à leur demande (L 112), pour un rendez-vous (L 126) pour se rencontrer (L 127), il en est de même pour Chloé et Betty face à une demande de rencontre (L 77).

La nature des demandes

Elles peuvent être catégorisées en trois thèmes : les difficultés des étudiants en stage, les difficultés liées aux enseignements, les difficultés liées à l'idée de l'exercice.

- Anne mentionne les difficultés liées au stage à de nombreuses reprises (L 143, 167, 147, 152) ou ponctuelles (L 104) car "ça ne se passe pas toujours très bien (L 164) car les étudiants vivent des choses pas évidentes (L 165) et difficiles (L 165)".

Betty mentionne ces éléments à travers le fait qu'il leur est parfois difficile de s'exprimer (L 88) sur le lieu de stage (L 88) et qu'il peut y avoir des difficultés personnelles (L 56 et 57).

Chloé, plus généraliste, mentionne des points non traités ou mis en avant (L 84, 86) sans préciser la nature exacte.

- Les difficultés liées aux enseignements ou au programme sont évoquées par Anne (L 168) ou au programme (L 105) et Betty (L 86) car il n'y a pas assez de temps individualisés (L 87).
- Les difficultés liées à l'exercice sont de deux ordres.
 Pour Anne, il peut s'agir d'incertitude liée à l'orientation (L 150) ou au projet (L 150).
 Pour Betty, il peut y avoir une "rupture par rapport à leurs représentations de la formation, des soins et de la prise en charge (L 85), un besoin de faire le point (L 58) par rapport à son parcours (L 58) ou il ne se sent plus dans le rythme (L 59) et n'assure pas le stage sereinement (L 60) et vient faire une rupture (L 61).
 Chloé évoque les besoins de conseils (L 56) liés à la formation (L 54) pour continuer la formation (L 57).
- Seule Anne mentionne en dehors de toute difficulté, les demandes des étudiants pour la rencontrer afin de donner des nouvelles : "me dire quand ça va (L 57), dire que le stage se passe bien (L 159), je fais ci, je fais ça (L 159), hors cas de difficultés en stage (L 173) discuter, faire un bilan positif (L 181), envoyer un bilan (L 158, 176).

Les actions mises en place par le formateur

Ces actions ont été catégorisées dans cette rubrique, car, même si elles rejoignent l'accompagnement et ses actions, elles ne sont pas en lien avec les demandes ou exigences des formateurs mais partent des étudiants et de leurs besoins.

- Anne repère ses actions face aux besoins des étudiants par les termes de : "éclairer ce qui coince (L 171), se poser un peu (L 174), besoin de discuter (L 178), on se pose 20 minutes (L 179, 180).

- Betty emploie des termes plus généralistes et moins personnels pour préciser que "ses actions servent à baliser les attentes au stage (L 95), expliquer le suivi pédagogique (L 95) pour préparer des objectifs car en début de formation elle réalise un rendez-vous collectif" (avec le groupe d'étudiant) (L 94).
- Chloé évoque que les rendez-vous collectifs sont difficiles (L 78, 87) car elle a des contraintes de temps (L 76, 78, 82, 85).

Conclusion partielle de la thématique des demandes de suivi exprimées par les étudiants

Les mails sont utilisés par les étudiants pour formuler généralement des demandes de rendez-vous. Mais ce n'est pas le moyen unique utilisé selon le lieu où ils se trouvent.

Les demandes ont souvent trait à des difficultés en stage soit en lien avec un vécu difficile, soit à une confrontation avec la réalité en décalage avec leur perception initiale.

D'autres difficultés existent en lien avec la question du choix d'orientation et ponctuellement des difficultés liées à la compréhension des enseignements.

Les actions mis en place par les formateurs varient alors selon le besoin exprimé ou tout simplement peuvent être des actions de lien entre étudiant et formateur.

La question du temps est omniprésente chez les trois interviewés et se retrouve soit en terme de quantification (20 minutes) soit en terme de contrainte.

2.2.3. De la pratique individuelle de l'accompagnement à la pratique collective

Le premier point de cette catégorie part des remarques que font les étudiants à leur formateur référent de suivi pédagogique sous l'angle des stages.

Comme nous l'avons vu précédemment, le stage est l'objet principal des discussions entre les deux acteurs. Il ne s'agit plus ici de partir de l'objet mais de partir de la manière de procéder du formateur.

Le second point aborde la question de l'inscription du suivi pédagogique individuel vers, ou dirigé vers, d'autres acteurs.

Enfin, le troisième point tentera de percevoir dans le discours des interviewés les autres professionnels mentionnés par les formateurs en IFSI.

✚ Les réponses données par les formateurs aux remarques des étudiants sur leurs milieux de stage

Dans le cheminement des formateurs, le point de départ commun est l'expression de l'étudiant : "je les laisse s'exprimer" (Q12 A, L 384) et écoute : "(Q12 B, L 244) premier temps écouter, entendre, j'écoute (Q12 C, L 199), je prends (Q12 C, L 199) ".

De ce point, découlent des termes visant une démarche de précision : "évaluer la nature du message (Q12 B, L 146), je vois leur demande (Q12 C, L 200), avoir le contexte, clarifier (Q12 C, L 200, 201), analyser (Q12 A, L 386), reformuler (Q12 B, L 277) ".

A partir de ce point visant la reprécision du discours des étudiants, les méthodes divergent entre les trois formateurs.

- Anne les accompagne (L 413) car elle se situe comme facilitateur (L 415) pour les guider et les aider (L 417 à 419).
- Betty cherche plus à pointer (L 277) les éléments pour leur apprendre à relativiser (L 280).
- Seule Chloé n'évoque pas sa façon de procéder si ce n'est en précisant le "pourquoi" et en évoquant le fait que les étudiants ne doivent pas être dans le jugement.
- Anne vise à les aider à prendre du recul (L 385, 390) pour analyser (L 386), que ça vienne d'eux (L 403) car c'est eux qui se construisent (L 414), c'est à eux de jouer (L 416, 417) car dit elle je ne suis pas là pour faire à leur place (L 420).
- Betty distingue les difficultés personnelles (L 247) des problèmes d'organisations (L 247) en précisant soit un manque de connaissance (L 248), un conflit (L 249) car les étudiants pourraient avoir une perception erronée (L 274) et il s'agit de ne pas confondre la personne et l'étudiant (L 275).

D'ici, les trois formateurs interviewés nous livrent leur façon d'agir sous tendue pas leurs intentions.

- Anne dont le but est de ne pas accuser l'autre (L 386) entreprend de faire le tri entre ce qui relève de la responsabilité de l'étudiant (L 387 à 388) pour faire la part des choses (L 391 à 399) afin de repérer ce qui leurs incombent (L 400) et de percevoir si la situation est récurrente (L 389, 390). De là, elle nous livre qu'elle fait le tri entre ce qui lui appartient (L 395) et ce qui ne lui appartient pas (L 396).
- Betty fait la même distinction qui repose, tel qu'elle le formule, sur des hypothèses (L 256, 257), pour envisager ce qui est ponctuel (L 258) ou ce qui peut être récurrent (L 260, 263, 264). De là, elle estime si elle peut l'aider (L 267) en lui donnant des sources (L 268, 270) pour l'accompagner (L 268) ou bien elle sollicite le terrain (L 272) pour inciter à pratiquer une évaluation intermédiaire (L 282, 287) afin de bien faire le tri entre, ce qui est de la personne, et le l'apprenant (L 289), pour aboutir à un regard individualisé (L 290).
- Chloé a la même volonté de faire le tri entre ce qui est lié à l'étudiant de façon récurrente (L 207) et prend contact avec le terrain (L 210) pour éclaircir la situation.

Les éléments collectifs du suivi pédagogique

En catégorisant de façon peu nuancée les éléments rapportés par les interviewés, il est envisageable de cerner ce qui n'est pas du domaine de l'accompagnement partagé par les formateurs et ce qui peut l'être dans la pratique.

- Tout d'abord pour Anne, il est impossible de recevoir les étudiants en groupe (L 307) pour mener un accompagnement individualisé sauf sur une difficulté très particulière (L 309) qui concernerait l'ensemble du groupe d'étudiant.
Pour Betty, la réflexivité n'étant qu'individuelle (L 195, 198) se serait compliqué (L 205). Pour Chloé qui a fait un regroupement collectif avant le stage (L 159) il y a des temps en interface nécessaires (L 156).

- Dans ce qui peut être mené collectivement, Anne souligne le travail lié à la guidance de mémoire. Ce ne sont pas les étudiants qu'elle a en référence de suivi pédagogique. Toutefois sur la méthodologie de la recherche, l'accompagnement, le soutien (L 310), sur le fait de poser un temps, de faire un bilan (L 319, 336), le temps de suivi est collectif.

Betty évoque davantage le lien avec le terrain en mentionnant que : "sur le terrain on n'est pas garant du collectif (L 201, 203) même si c'est dans le projet pédagogique (L 202) et dans la réforme (L 202)".

Chloé se rattache davantage à un premier temps collectif pour créer un lien avec les étudiants et leur remettre ses coordonnées (L 160) ce qui va dans les deux sens (L 164, 166), sans évoquer précisément d'autres liens, mais dira-t-elle : c'est mon choix (L 162).

Les autres professionnels participants au suivi pédagogique

- Bien que "pas spécialement en lien avec eux" (Q11 A, L 363, 361), Anne mentionne les tuteurs (L 360, 361) comme contact si quelque chose nous interpelle ou si difficulté (L 364, 366).

Betty sollicite, sans précision sur leurs missions, les collègues de terrains si besoin (L 218), éventuellement (L 218), notamment pendant les temps de regroupement (L 223 et 226) comme collaborant à l'accompagnement.

Chloé également mentionne sans précision les collègues de terrain (L 180) en lien avec des difficultés des étudiants (L 154) et si elle "sent un besoin de l'étudiant".

- Les autres formateurs sont mentionnés comme d'autres professionnels participant au suivi pédagogique de l'étudiant.

Pour Anne, il s'agit de collègues privilégiés (L 366) choisis (L 367) pour un éclairage (L 367) si la situation est estimée "délicate (L 368) difficile (L 368) afin d'essayer des choses (L 369)".

Betty évoque également ses collègues formateurs (L 217) avec qui elle participe aux temps de regroupement (L 226).

Chloé s'adresse plus à ses collègues formateurs par rapport à un comportement particulier de l'étudiant pendant les enseignements (L 187, 188)

Conclusion partielle de la thématique liée à l'accompagnement collectif

Le point de départ est identique pour les trois formateurs interviewés et se situe autour de l'idée d'écouter, faire le point pour faire ensuite le tri sur ce qui est occasionnel ou récurrent. Ce qui implique une nécessaire connaissance de l'étudiant et de son fonctionnement au cours des stages précédents.

Généralement, le suivi pédagogique est estimé comme ne pouvant pas être collectif avec les étudiants, même si des temps de guidance (hors référence de suivi pédagogique) peuvent y être rapportés.

Avec les professionnels de terrain, les contacts sont essentiellement établis lors des regroupements mais surtout en cas de difficultés repérées et majoritairement dans un mouvement qui va du formateur vers le terrain.

Nous pouvons remarquer sur cette thématique en premier lieu, la distinction de zone dans la terminologie employée : le terrain ce n'est pas l'IFSI et l'IFSI ce n'est pas le terrain. Ensuite, que les contacts sont sur des bases fonctionnelles établies par les besoins des étudiants. Seuls les temps de regroupements servent de mise en lien.

2.2.4. Thématique de l'alternance au premier semestre et son organisation

Cinq points regroupent l'ensemble des éléments relatifs à cette thématique au sein du discours des interviewés :

- les éléments d'où parte leur constat,
- les éléments didactiques à privilégier avant le stage du semestre 1,
- ce qui est estimé comme non indispensable avant le stage,

- les éléments relatifs à ce que pensent les formateurs de l'organisation de la formation et leurs souhaits,
- enfin ce qui caractérise le sens de ces aspirations.

Les éléments de constat

Pour Anne, l'organisation impose un maximum d'enseignements avant le stage (Q15, L 460).

Pour Betty, certains enseignements sont nécessaires en amont du stage (Q15, L 406) toutefois, les 15 premières semaines (de cours) sont trop longues par rapport au principe de l'alternance (Q14, L 289).

Les difficultés d'organisation pour Chloé (Q14, L 246) empêchent de trouver du temps (Q14, L 245) car n'étant pas sur cette promotion (L 247) ses dispositions ne correspondent pas (L 248). La masse d'heures au premier semestre ne loge pas (L 255) et il faudrait envisager des choses plus concrètes (L 263) et des choses pratico pratiques (L 271).

Pour Anne, à l'entretien de sélection, leurs vraies raisons de projet peuvent être formatées, et les recevoir tardivement est gênant (L 428, 450).

Les éléments didactiques à privilégier avant le stage

Les formateurs interviewés ont tous une idée exprimée au travers d'exemples.

- Anne évoque des notions précises à positionner avant le stage : l'hygiène (Q15, L 462), des bases de législation (L 462), le secret professionnel (L 463), des bases d'anatomie physiologie (L 463), une réflexion sur la prise en charge (L 464) et des notions de respect, pudeur (L 465).
- Betty envisage des éléments plus généraux autour de l'approche de la communication (Q15, L 407) et de la relation (L 407), le travail en équipe (L 407), des notions générales en lien avec la maladie (L 408) ainsi que les premiers soins de confort et de bien être (L 408).

- Chloé envisage et suggère des éléments encore plus généraux car dit-elle : "on n'a pas tous la même vision des incontournables (L 267) et qu'il faudrait penser les cours avant le stage (L 268) car dans un second temps, ils vont chercher les savoirs (L 272)".

Ce qui n'est pas indispensable avant le stage

Quelques exemples nous sont livrés.

- Tous les cours ne sont pas indispensables avant de les confronter au terrain (Q15 A, L 461) pour Anne.
- Betty pense que l'anatomie, la pharmacologie et la législation peuvent être différées (Q15 B, L 413).
- Pour Chloé, parler de la cellule avant le stage, n'est pas essentiel (Q15 C, L 264).

Ce que pensent les formateurs de l'organisation et leurs souhaits

Pour Anne, la base est que les infirmiers travaillent avec l'humain (Q16 A, L 484) et c'est le vécu qui nourrit les enseignements ça j'y crois (L 478).

Pour Betty, la formation repose sur l'alternance et la construction d'une profession et d'un métier (Q16 B L 427) et il est indispensable que les étudiants soient rapidement en immersion (L 428).

Chloé est plus nuancée en mentionnant que le vécu pour certains (étudiants) est essentiel (Q16 C L 278) mais tout je ne sais pas! (L 278). Certains étudiants n'ont pas de représentation de la réalité et les calculs de doses sur le plan mathématique n'ont pas de sens (L 281).

Une autre répartition entre enseignements et stages permettrait pour Anne (Q14, L 447) de les rencontrer individuellement et de mettre en œuvre un accompagnement plus personnalisé au début de formation (L 451).

Betty propose un premier temps d'enseignement de sept semaines environ qui irait jusqu'à mi mars (Q14 B, L 394 à 397).

Chloé suggère que les choses soient balisées (Q14 C, L 248) pour avoir une autre lecture du référentiel qui intégrerait le temps de suivi pédagogique comme un temps de cours (Q14, L 255, 256).

Le sens de ces aspirations

Les formateurs interviewés sont globalement unanimes autour de la question de la nécessaire confrontation à la réalité pour les étudiants. Le sens mis par chacun d'entre eux comporte des nuances mais se rejoignent.

- Il s'agit de les confronter à la réalité (Q15 A, L 466 et Q16 C, L 183) pour partir de leurs expériences (Q15 A, L 468), aller rencontrer le patient plus tôt (Q16 A, L 485) le mesurer (L 485) dans ses besoins, faire sa connaissance (L 486) et se sentir pour Betty "acteur en stage au sens d'investi (Q15 B, L 409) afin que le stage ne soit pas que de l'observation (L 410), pour se projeter (L 411), s'imaginer dans la relation (L 411) et découvrir les notions de proximité d'intimité de toucher de souffrances physiques et psychiques (L 412).
- Le but, sous tendu par cette confrontation rapide à la réalité, est partagé par les formateurs car les étudiants ont une représentation plus ou moins exacte de la réalité (Q15 A, L 468, L 487, Q16 C, L 183, Q16 B, L 430) savoir ce que veut dire et implique une injection (Q16 C, L 282).
- Enfin, citons que les incidences pourraient être, selon Anne, que les étudiants "soient plus déductif qu'inductif (L 469) et de mieux mesurer leurs futurs métiers (L 469) et selon Betty "en regroupement, il serait possible de faire un questionnement (L 419).

Enfin, Chloé mentionne que "nous on est dans la pratique de l'alternance (Q15 C L 269) et que le risque serait de faire "comme en ESPAGNE avec une première année qui n'ait pas de stage (L 269) et que derrière ceci il y a une vision du métier (L 270) sous tendue.

Conclusion partielle de l'alternance au premier semestre et de son organisation

L'organisation est estimée comme problématique par les formateurs interviewés car elle impose trop d'enseignements avant de confronter les étudiants à la réalité.

Les entretiens de sélections, réalisés une dizaine de mois avant, et les premières rencontres individuelles de suivi pédagogique, ne permettent pas de mesurer sur quoi reposent leurs motivations ou s'ils ont des représentations en décalage avec la réalité.

Si certains cours sont à privilégier avant le départ au premier stage, d'autres sont différables. Ceux qui sont à privilégier sont variables selon les formateurs ce qui révèlent des écarts et une non mise en commun dans des échanges. Ceux qui sont différés sont plus consensuels sur la base du décalage avec la réalité, de la vision de l'alternance permettant de partir d'un vécu "résonnant" en cours.

Une organisation plus "nuancée" permettrait de discuter le sens et d'éviter comme le souligne un interviewé de conserver une vision de la formation d'infirmier(e).

III – DEUXIEME OBSERVATION PAR L'UTILISATION DES PRONOMS PERSONNELS

Le moment de l'interview et de l'enregistrement des entretiens n'ont pas permis de cerner l'emploi de certains pronoms. C'est au moment de la retranscription mais surtout après une première analyse du contenu mentionnée en première partie, que ces éléments se sont précisés.

Il s'agit notamment de l'emploi de certains pronoms selon les questions semi directives posées.

L'emploi des pronoms : "je me", "on nous", "ils il", au-delà de l'aspect quantitatif général est significatif du point de vue qualitatif de par leurs nombres différents recensés dans des questions différentes.

III.1	L'USAGE DU "JE, ME" DANS LES INTERVIEWS
--------------	--

"Je, me" sont utilisés à 166 reprises dans l'interview de Anne, 111 pour Betty et 108 pour Chloé.

Nous avons retenu l'usage le plus fréquemment utilisé.

- Il correspond pour Anne aux réponses aux questions 5 (31 occurrences), 4 (18 occurrences), 2 (16 occurrences) et 1 et 7 (15 occurrences).
- Pour Betty l'usage le plus fréquent correspond aux réponses aux questions 12 (32 occurrences), 13 (29 occurrences) et 5 (15 occurrences).
- Pour Chloé l'usage le plus fréquent correspond aux réponses aux questions 10 (16 occurrences), 12 (14 occurrences) et 5 (13 occurrences).
- Anne utilise le je (me) pour faire part de ses actions face aux demandes des étudiants dont la question 5 était l'objet, ainsi qu'à la question 4 où le but était de percevoir les moyens utilisés par les étudiants pour formuler leurs demandes.

"je leur dit (L 152, 153, 154, 154, 161), je pense (L 160, 180) " montrent dans la question posée n°5, la volonté de Anne d'expliquer son mode de pensée face aux demandes, alors que la question n°4 contient 18 occurrences (je me) associées au "je" des verbes d'actions majoritairement

Je fonctionne (L 119).

Je suis, je peux répondre (L 125).

Je zappe (L 122).

Je peux (L 129).

J'attends 2 fois (L 133).

A la question 2, "je" est plus lié à l'évocation de la pensée sur le thème du suivi pédagogique.

J'ai repéré (L 84), je pense (L 86, 88, 90) révèlent d'avantage les idées sous tendues par des convictions personnelles.

Pour Betty la majorité des occurrences, je et me, est peignante aux questions 12, 13 et 5. La question 12 avait pour but d'entrevoir la manière individuelle de procéder du formateur face aux remarques des étudiants en stage. Une des phrases significatives (L 251) montre la façon dont Betty procède : "je dirais qu'au premier lieu (affirmation personnelle de la façon de procéder) J'écoute, J'étends, J'essaie de lui faire préciser...". A partir de là, les verbes d'action sont utilisés : je reste (L 258), j'attends (L 259), je vais lui reformuler (L 262), je vais lui pointer (L 262), je peux lui conseiller (L 271) etc.

La question n°13 tente de repérer le positionnement associé au "je", à la fois sur un mode de pensée "je devrais (L 303, 308)", une affirmation de soi: "je suis (L 303, 306) " ou de ce que Betty n'est pas (je ne suis pas disponible 24h/24 (L 304)).

Le "je" est également associé au verbe avoir pour définir les moyens (j'ai un bureau, j'ai un espace temps limité (L 304)).

La question 5 contient 15 occurrences liées à l'emploi du "je". Les verbes associés partent de l'évocation, je pense (L 84) pour aller vers des verbes d'actions au fil de l'interview, je leur redonne (L 100), je balise (L 103), je favorise (L 106).

Pour Chloé, le maximum d'occurrences "je" est employé en réponse à la question 10 (16 occurrences), 12 (14 occurrences) et 5 (comme Anne et Betty) avec 15 occurrences.

Dans la question 10 dont l'objectif était de situer le lien entre suivi individuel et collectif, Chloé part du verbe être associé au "je" (je suis responsable (L 150)) pour alterner entre j'ai (L 158), j'ai envie (L 163), marquant le verbe avoir, pour retourner vers le verbe être je suis (L 170, 171).

Dans la question 12, le "je" est utilisé d'une manière différente de Betty. Après "je fais (L 199) ", "je prends d'abord (L 199)" sans qualificatif associé pour clarifier l'action le "j'écoute (L 199)" "et je vois" (L 199, 202) marque comme Betty le début vers des verbes d'action je prends (L 204, 209), je veux, je vais, je procède (L 209), je commence (L 211).

Enfin, la question 5 contient 3 occurrences du "je" et révèlent tout comme Anne et Betty la volonté de montrer la manière de procéder en posant au préalable le "je suis (L 76)" puis déroulant les actions "je les reçois 3 fois (L 77, 79, 81), je fais (L 87)".

Au total, il est possible d'envisager un premier constat dans l'emploi du "je" et des verbes associés pour mettre en valeur que l'explication sur la manière de procéder est différente selon les formateurs(trices) interviewés.

Anne, formatrice avec 7 années d'expériences, part du "je suis" pour évoquer ce qu'elle pense puis ce qu'elle fait.

Chloé part également du "je suis" pour expliquer ce qu'elle fait sans mettre en valeur ce qu'elle pense.

Et Betty, la plus jeune en terme d'expérience de formation, part de ce qu'elle pense pour révéler ce qu'elle fait.

Si l'on croise ces styles d'explications sur la manière de procéder avec l'ancienneté de chacun(e) des interviewés, nous remarquons (cf tableau) :

Tableau d'utilisation du pronom "je" selon ancienneté des interviewés

	Ancienneté infirmier(e)	Ancienneté cadre de santé	Ancienneté formateur(trice)	Je suis	Je pense	Je fais
Anne	24 ans	11 ans	7 ans	● → ● → ●		
Betty	25 ans	10 ans	1 ½ ans		● → ●	
Chloé	27 ans	22 ans	7 ans	● → ●		

Au regard de ce tableau, il est envisageable de formuler un premier constat lié à l'exercice professionnel et à sa façon de l'expliciter.

Plus le formateur à d'expérience, plus il montre ce qu'il est.

Moins le formateur à d'expérience en IFSI, plus il a tendance à montrer ce qu'il doit être en tant que professionnel (à ne pas confondre avec la personne).

III.2 L'USAGE DU "ON, NOUS"

Au total, Anne a utilisé à 28 reprises le, "on, nous", dans son interview, Betty 27 fois et Chloé 10 fois.

Nous avons retenu l'usage le plus fréquent pour Anne en réponses aux questions 1 (8 occurrences), 10 (4 occurrences) et 11 (4 occurrences).

Pour Betty, nous avons retenu les réponses aux questions 13 (7 occurrences), 10 (4 occurrences) et 11 (4 occurrences).

Pour Chloé, nous avons retenu les réponses aux questions 15 (5 occurrences) et 12 (3 occurrences).

- Anne emploie le "on" à la question 1 au sens où il inclue le locuteur : on était arrivé (L 40) on les rencontre (L 42) on pouvait faire ressortir (L 51) on visait (L 56). Il en est de même à la question 10 : on a affaire (L 328), on les rencontre (L 335) et à la question 11 : on a le bilan (L 363) on a parfois (L 368).
- Le "on" en tant que pronom indéfini est également usité par Betty pour répondre majoritairement aux questions 13, 10, 11.
Il a un emploi inclusif de l'interviewé aussi bien dans les réponses aux questions 13, "on ne reconnaît pas (L 311), on maîtrise pas (L 311)", qu'à la question 10, "on n'est pas garant (L 200), on va en parler (L 203)", qu'à la question 11 : on va être plus (L 219) on a peut être (L 224) on ne parle (L 226).

- Pour Chloé, l'emploi majoritaire du "on" ou "nous" se situe dans les réponses aux questions 15 et 13.

Si le "on" est utilisé comme pronom indéfini à trois reprises dans les réponses à la question 15 (on est dans (L 269)), on fait passer (L 270), le "nous" est également mentionné mais par opposition à : "nous n'avons pas tous la même vision (L 267), nous on n'est pas la dedans (L 269)", marquant une définition du fonctionnement de ce que le collectif n'est pas.

Aux réponses à la question 12, Chloé emploie le "nous" (nous sommes (L 203) nous avons (L 203) en affirmation collective d'organisation.

Notons que les questions 15 et 12 étaient (telles que formulées) censées introduire l'utilisation majoritaire du "je", alors que Chloé utilise le "nous" pour signifier une position collective.

III.3 | L'USAGE DU "IL OU ILS"

Nous avons répertorié dans le discours des interviewés le "il" au singulier et "ils" au pluriel désignant le ou les étudiants.

En ce cas, l'emploi dans le discours à une valeur délocutive.

- Anne emploie majoritairement le "ils" en réponse à la question 5 (14 occurrences), à la 12 (10 occurrences) et à la 4 (8 occurrences) sur un total de 60 occurrences.

La question 5 qui avait pour but de percevoir la nature des demandes des étudiants, est renseignée par Anne à travers une utilisation générale du "ils" au pluriel ainsi qu'à la question 12 qui évoque les remarques des étudiants auprès du formateur(trice) et de la question 4 sur les moyens utilisés par les étudiants.

- Betty emploie majoritairement le "ils" pour répondre aux questions 12 (11 occurrences), 5 (12 occurrences) (tout comme Anne) et également en réponse à la question 13 (11 occurrences) sur un total de 60 occurrences.

Cependant, il est à noter à cette question que le "il" est employé au singulier et qu'il remplace tantôt le formateur : il est là (L 315), il est présent (L 315) il est pilier (L 315) puis l'étudiant : il va aller (L 312), il va faire sa route (L 329), il va revenir (L 238), il est (L 360) etc.

La question 13 avait pour objectif de percevoir chez l'interviewé la dimension spatiale occupée ou conçue par le formateur dans l'accompagnement.

- Pour Chloé, l'emploi du "ils" se retrouve majoritairement à la question 10 (8 occurrences), 13 (6 occurrences) et 15 (6 occurrences) sur un total de 25 occurrences. Elles (les occurrences) sont quantitativement moins importantes quant à l'utilisation de ses deux collègues précédentes.

La question 10 tentait de repérer les autres acteurs liés au suivi pédagogique. L'emploi du "ils" ne remplace que les étudiants, ils peuvent me joindre (L 163), ils peuvent aussi (L 165), ils m'interpellent (L 168).

La question 13 tout comme pour Betty avait pour objectif de percevoir chez l'interviewé la dimension spatiale occupée ou conçue.

"Il" au singulier et "lui" désignent l'étudiant : "plus vite que lui ne peut avancer (L 234), lui apporter (L 236), il en a besoin (L 237)".

La question 15 favorisait l'expression chez le formateur du lien entre enseignements et stages pour viser un exercice professionnel.

Le "ils" majoritairement au pluriel désigne les étudiants : ils allaient en stage (L 265), ils se construisent (L 265), ils feront (L 270). Cependant le "il" au singulier existe et est associé au verbe falloir : "pas sur qu'il faille tout (L 266) et il faudrait envisager des choses (L 271)".

En résumé, l'utilisation du "ils" ou "il" peut être visualisé ainsi :

Tableau récapitulatif de l'utilisation du pronom "il" et "ils"




	Pour remplacer le formateur (il)	Pour remplacer les étudiants (ils)	Pour faire une proposition: (il)
Anne		X	
Betty	X	X	
Chloé		X	X

Il serait présomptueux de tirer des conclusions à partir d'un échantillonnage de trois formateurs.

Néanmoins, au regard de notre étude, quelques constats peuvent être formulés.

En premier lieu et afin de faciliter la lecture, nous proposons de reprendre sous forme de tableau les éléments ressortant de l'utilisation des pronoms.

Tableau d'analyse de la différenciation dans l'utilisation des pronoms

	Anne	Betty	Chloé
Ancienneté infirmière	24 ans	25 ans	27 ans
Ancienneté cadre de santé	11 ans	10 ans	22 ans
Ancienneté formatrice	7 ans	1 ½ ans	10 ans
Sens de l'utilisation du "je": <ul style="list-style-type: none"> je suis je pense je fais 			
Utilisation du "on" et "nous": <ul style="list-style-type: none"> "on" inclusif "nous" collectif 	X	X	X X
Utilisation du "il" et "ils": <ul style="list-style-type: none"> "il" (formateur) "ils" (étudiants) "il" (proposition) 	X	X X	X X

III.4 CONCLUSION PARTIELLE

Cette thématique s'inscrit dans la dynamique d'utilisation des pronoms en passant du "je" (me) au "on" (nous) destinés à "il ou ils" (le ou les étudiants).

Au détour des entretiens, les trois formateurs ont montré une façon différente de procéder.

Anne part généralement de "je suis" pour débiter l'accompagnement des étudiants, puis donne son avis ou émet des hypothèses pour mettre en place des actions.

Chloé part elle aussi de son fonctionnement sans évoquer ce qu'elle pense pour montrer ses actions. Il est vrai que dans le discours de Chloé, ce formateur(trice) mentionne son problème de disponibilité de temps, et recherche avant tout les incontournables de l'accompagnement.

Betty, la plus récemment en exercice en tant que formateur, évoque peu ou pas sa façon d'être. Pour décrire les actions qu'elle entreprend, elle part (logiquement) de "je pense".

Si les trois formateurs interviewés emploient le "on" inclusif, le "nous" collectif est plus usité par Chloé.

Sans chercher à tirer des affirmations qui ne seraient qu'interprétatives au regard de seulement trois interviews, nous remarquons néanmoins que pour Betty sa pratique récente n'a pas eu le temps encore d'affirmer une posture personnelle vers le "nous" collectif, révélée par l'emploi majoritaire du "il" désignant le formateur.

L'impact de l'emploi des pronoms n'est pas dans notre propos à étudier sous l'angle de la construction identitaire personnelle. Elle est dans notre intention de montrer ce qui dans une action entreprise est sous tendue. Il ne s'agit pas d'entretiens explicatifs. Il s'agit d'envisager ce qui à l'intérieur d'un collectif de travail est mis en avant ou non.

IV - DISCUSSION

IV.1 REMARQUES PREALABLES

En premier lieu, il convient d'apporter un certain nombre de précisions. Les remarques sont à contextualiser dans une dimension humaine subjective.

Tout d'abord parce que l'enquête réalisée a été effectuée sur le lieu d'exercice de celui qui recherche.

Par conséquent, l'observation n'est pas celle d'un consultant externe mais celle du chercheur impliqué.

De plus, le nombre d'entretiens est modeste. Et même s'il est révélateur, il restera nécessairement inférieur à la somme totale des remarques possibles de l'ensemble des formateurs. De sorte qu'il ne peut s'agir que de lignes générales observées et suggérées.

Les propos de l'observation pourraient paraître forts. Ils sont à percevoir dans ce contexte qui nous positionne dans un profond respect de l'ensemble de l'équipe qui elle aussi cherche sans cesse à améliorer ses pratiques d'où l'importance de rappeler le titre de ce travail de recherche qui s'inscrit dans une contribution, visant à ouvrir la discussion au travers du positionnement du chercheur.

IV.2 LES MAILS

Le point de départ de notre interrogation résidait autour de l'utilisation de nouveaux outils que sont les mails.

Après avoir restitué le fait que les mails sont essentiellement utilisés dans nos concepts, comme des moyens d'information et non de communication, il apparaît que les mails au regard des interviews pratiquées sont utilisés et utiles.

Bien évidemment, nous pourrions envisager ces éléments comme une problématique générationnelle. Loin de vouloir écarter cet angle, c'est également sous l'angle (comme nous l'avons évoqué dans la partie précédente) que s'entremêlent les éléments liés à une situation de crise, où, compétence, réflexivité créent une recherche et un besoin de mobilité et de flexibilité.

Les rapidités d'échanges sont alors nécessaires dans cette mouvance. Il faut faire vite avec les interlocuteurs (les étudiants), pas toujours présents.

De sorte que les mails ne sont qu'un moyen significatif de mise en lien, de contact, entre deux protagonistes n'évoluant pas toujours dans un même espace ni dans un même temps pendant les études infirmières.

Les entretiens nous ont permis de voir que si les mails sont utilisés par les étudiants c'est qu'ils ont non seulement "l'autorisation" mais sont invités à le faire par les formateurs qui eux mêmes les utilisent. Le recours aux mails n'est donc pas un problème en soi, il est le reflet d'un changement de paradigme de la formation infirmière.

IV.3 | SUIVI PEDAGOGIQUE ET ACCOMPAGNEMENT

Comme nous l'avons remarqué au travers des entretiens avec les formateurs, la pratique est polymorphe.

Elle oscille selon les besoins et les possibilités entre les attentes des textes et la pratique complémentaire suggérées par le projet pédagogique.

Bien qu'aucun temps ne soit dédié à cette pratique, elle s'avère parfois nécessaire en plus du "suivi pédagogique" répondant à l'acquisition de compétences.

En dehors du suivi "prescrit", les formateurs varient leurs pratiques selon les besoins des étudiants.

Ils peuvent en référence au schéma de Maela PAUL⁹⁶, tantôt faire de la médiation, du conseil, du coaching, du tutorat, du mentorat, du counselling, être compagnon selon si le besoin de l'étudiant est une difficulté technique, de réflexion, de sens ou d'action.

⁹⁶ PAUL, Maela. *L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique*. L'Harmattan, Paris, 31p.

Le point de départ peut être différent selon le formateur. Un premier rendez-vous collectif peut avoir divers usages, soit de faire connaissance collectivement dans l'objectif que les étudiants se repèrent entre eux comme ayant le même référent de suivi pédagogique, soit dans un but purement fonctionnel d'échange de moyen de communication (mails, sms, téléphone).

L'espace pour recevoir les étudiants individuellement au premier semestre varie selon que le formateur appartient ou non "à la première année".

Au regard des entretiens réalisés, il semble que le souhait des formateurs de recevoir les étudiants individuellement avant leur départ en stage ne soit pas réaliste actuellement pour des questions de temps. Une place majeure est occupée par un nombre de cours très conséquent comme le mentionnent les interviewés.

Le souhait d'une organisation différente du premier semestre qui partirait des cours indispensables, puis stage, puis cours, pour ancrer un vécu et discuter de l'orientation est mentionné dans les interviews.

Chaque formateur enregistré ayant des suggestions différentes sur ce qu'il serait important de mettre avant le stage, montre que les perceptions individuelles, de ce qui est important ou pas pour aborder le premier stage et entrer dans l'alternance vers un métier ou une profession, n'est pas commun. Au-delà de cette différence, il ne ressort pas dans le discours des interviewés que ces perceptions aient fait l'objet de point de discussion collective.

IV.4	LA RELATION FORMATEUR-ETUDIANT
-------------	---------------------------------------

Au regard des interviews, nous avons pu remarquer que la façon d'être en relation entre formateurs et l'étudiant part de deux impératifs qu'il est parfois envisageable de concilier ou non, selon les contraintes de temps ou si le formateur appartient ou non à l'équipe de référence de l'année concernée.

L'exemple du premier semestre est pour cela significatif :

- Soit le formateur n'appartient pas à la première année, auquel cas il lui est difficile de recevoir chaque étudiant en individuel avant le départ en stage et il ne va, par conséquent, le recevoir qu'à l'issue du stage pour, entre autre, valider ou non l'acquisition de ses compétences.
- Soit il appartient à la première année et aura la possibilité de le rencontrer au détour d'enseignements et recevra ou non l'étudiant en individuel mais pourra aussi attendre de le recevoir à l'issue du premier stage.

L'entretien collectif avant le départ en stage vise principalement un échange autour des moyens de communication possibles et de règles de références (rendez-vous par exemple, remise de documents) et d'intervention en cas de questions ou de difficultés.

Nous pouvons par conséquent envisager deux types de relations :

- La première correspondant à la validation des compétences après stage qui rejoint le mode relationnel dissymétrique défini par Philippe MERIEU⁹⁷: "L'éducation est une relation dissymétrique, nécessaire et provisoire, visant l'acquisition de compétences spécifiques et se donnant délibérément pour objet la progression maximale de chaque participant". Il y a chez le formateur l'intention de viser une progression.

Le préfixe "*dis*" exprime selon son origine grecque l'idée de défaut ou d'absence⁹⁸.

Il ne s'agit donc pas de symétrie comme effectivement nous pouvons le remarquer au cours des trois entretiens.

La symétrie en systémie est un mode d'interaction relationnelle où le comportement d'une personne se situe en écho similaire à l'autre. "La relation se définit alors en fonction d'une similitude"⁹⁹.

La symétrie s'accroît par exagération des comportements similaires. Maela PAUL¹⁰⁰ évoque le terme d'asymétrie.

⁹⁷ MERIEU, Philippe. *Quelles finalités pour l'éducation et la formation*. Revue Sciences Humaines. 1997, n°76, p 30-35.

⁹⁸ Dictionnaire de la langue française. 8^{ème} édition. 1932. Page 1434.

⁹⁹ Dictionnaire clinique des thérapies familiales systémiques.

Le (a) utilisé avant le nom est une particule privative de la langue française¹⁰¹. Pour cet auteur, il n'y a pas de symétrie dans le lien entre formateur et étudiant dans l'accompagnement.

- Le second type de relation "dissymétrique" et asymétrique est perceptible au travers du discours des interviewés. Il concerne les actions d'accompagnement généralement autre que celles liées à l'évaluation des compétences ou de la vérification de l'adéquation de l'étudiant au milieu hospitalier.

Dans les propos des interviewés, nous remarquons que le point de départ commun aux formateurs contient toujours la prise en compte de la parole ou du vécu de l'étudiant pour aider à clarifier les éléments difficiles.

En référence à BATESON, la complémentarité est l'autre mode relationnel existant face à la symétrie. "La complémentarité est un mode d'interaction relationnelle où le comportement d'un "partenaire" dans une dyade, se situe en écho de l'autre et définit la relation à partir d'une différence"¹⁰².

La relation s'inscrit alors dans le lien et la différence.

Comme l'explique Barbara DE FRANCK LYNCH¹⁰³: "la complémentarité nie toute relation de cause à effet comme la pensée linéaire qui occulte l'aspect systémique du problème. La complémentarité fait le rapprochement entre les comportements, les affects et l'action".

Les formateurs dans leurs pratiques semblent donc évoluer sur deux modes relationnels avec les étudiants. Un dissymétrique en lien avec les exigences du référentiel et l'autre complémentaire en lien avec le projet pédagogique complétant le référentiel.

¹⁰⁰ Ibid

¹⁰¹ Dictionnaire de la langue française. 8^{ème} édition. 1932. p ??????

¹⁰² Dictionnaire des thérapies familiales. Ibid.

¹⁰³ DE FRANCK LYNCH, Barbara. *Thérapie familiales structurale*. ESF, PARIS, 1986, 134 p.

Le fait d'avoir exercé comme formateur avant le programme des études infirmières de 2009 n'est visiblement pas à l'origine de ce cumul puisque chez l'interviewé ayant un exercice récent, nous retrouvons les termes identiques liés à l'accompagnement dans une relation complémentaire.

IV.5 LA POSTURE DES FORMATEURS

Nous l'avons vu au travers des interviews des formateurs, la possibilité est quasi inexistante de recevoir les étudiants individuellement avant le premier stage, surtout si le formateur référent est positionné sur la 2^{ème} et 3^{ème} année. Cette impossibilité est source de regret pour deux des formateurs.

Les propos évoqués tels que "ils sont jeunes, ils sont partis de chez leurs parents, seul dans leur appartement, premier mois difficile" et les propos comme "un suivi à 7h30 ou 18h30 le soir c'est pas évident comme ça se passe actuellement, c'est difficile", montrent ce décalage entre aspirations et réalité difficile.

Maela PAUL¹⁰⁴ nous montre que si la fonction est "donnée", car il s'agit d'une mission institutionnelle que l'on retrouve au travers des textes du référentiel, la posture est "prise" "car elle résulte du choix par lequel un professionnel se situe aux côtés d'un autre avec ses valeurs propres".

Ainsi, le formateur peut osciller entre une attitude visant la relation avec l'étudiant ou bien visant la démarche définie par le référentiel.

La posture, nous dit Maela PAUL, correspond à "quatre figures paradoxales":

- le retrait incitatif ("je ne suis pas là pour faire à leur place" dit Anne),

¹⁰⁴ PAUL, Maela, sous la direction de Jean-Pierre BOUTINET, Noel DENOYEL, Gaston PINEAU et Jean-Yves ROBIN. *Penser l'accompagnement adulte, ruptures, transitions, rebonds*. Puf, 2008, p 266

- l'implication distanciée (...) forme d'injonction à être entre une relation de proximité mais mentalisée et une attitude de distanciation mais engagée ("le créneau dans lequel je le reçois est lié à la demande de la CAC, il est imposé mais ça ne m'empêche pas de le voir en plus si besoin" nous dit Chloé à la ligne 128),
- La confiance respectueuse (...) la confiance consiste à s'en remettre à l'autre (...) attitude rendue possible par le sentiment de connivence, de partage et le respect qui commence avec la prise en considération de l'autre comme autre et définit une conduite caractérisée par la réserve et la retenue,
- Le pari raisonné : la confiance est fondamentalement une prise de risque (...). Si la confiance est réciproque, c'est que les attentes existent de part et d'autres.

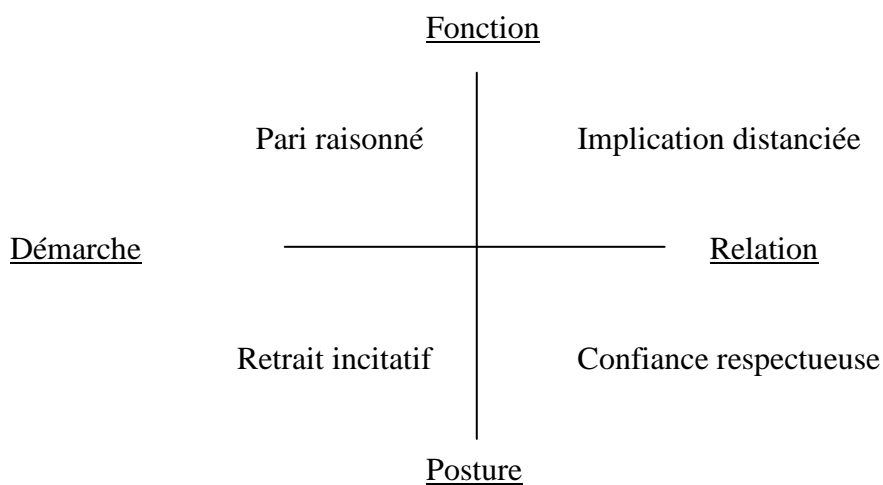


Figure page 268 Maella PAUL

Nous voyons bien que les propos des interviewés s'intègrent dans ce schéma où les postures de chaque formateur oscillent selon la pratique à mettre en œuvre.

IV.6 | L'IDENTITE PROFESSIONNELLE DU FORMATEUR EN IFSI

L'approche de cette thématique n'avait pas été envisagée en première partie. C'est grâce aux entretiens des formateurs qu'elle est apparue comme à envisager sous l'angle du formateur d'abord mais aussi et surtout dans la dimension du travail collectif. Tout simplement parce que le formateur en IFSI est en premier lieu un salarié qui occupe une fonction qui appartient, elle aussi, au monde du travail.

Tout comme nous l'avons vu pour les étudiants, le formateur en IFSI s'inscrit dans une logique sociétale où "les compétences se sont développées à partir du milieu des années 1980 pour favoriser la compétitivité (...) où savoir, savoir-faire et savoir-être, devenaient les trois mamelles de la compétence, vite relayées par les qualités à exiger et/ou développer chez tous les salariés : initiative, responsabilités et travail en équipe", selon Claude DUBAR¹⁰⁵.

Cette "mutation" instaure une notion de relation de service auprès du client qu'il soit au sein de l'entreprise ou extérieur. Mais cette mutation instaure selon DUBAR, la satisfaction du client comme un élément essentiel de la réussite de l'entreprise et de la reconnaissance de soi. Chaque salarié est à la fois fournisseur auprès, ici en l'occurrence, des étudiants, et aussi clients de fournisseurs (région, institution, hôpital). Plus avant nous rappelle DUBAR, "ce modèle de référence en FRANCE (...) a transformé les fonctionnaires en professionnels, c'est-à-dire en fournisseurs de services à des usagers avec qui ils sont liés (...) dont ils cherchent à satisfaire au mieux les besoins. C'est une véritable conversion identitaire qui en est l'enjeu dans un monde où l'on rencontre encore souvent des identités catégorielles produites par une longue histoire corporative."¹⁰⁶

Une des questions sous jacentes à ces propos concerne la dimension collective du travail du formateur avec d'autres professionnels et comment s'effectue la transmission d'un savoir faire incluant à la fois valeurs collectives et éléments personnels.

¹⁰⁵ DUBARD, Claude. *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Puf, Mai 2012, p. 110 à 115.

¹⁰⁶ DUBAR, Claude. *La crise des identités*. Ibid, p. 115

C'est une question à laquelle tente de répondre Christophe DEJOURS¹⁰⁷ en suggérant de "reconnaître au travail le pouvoir de générer des liens de coopération du vivre ensemble."

Pour que ces liens se développent, des espaces temps sont nécessaires.

"Espace de paroles, de critiques et d'échanges sur la pratique pour en déterminer des axes communs de délibérations collectives."

IV.7	DE LA RESPONSABILITE A L'ETHIQUE AGISSANTE DU FORMATEUR DANS L'ACCOMPAGNEMENT
-------------	--

Notre propos est d'entrevoir que ces termes sont sous jacents dans le discours des interviewés, et qu'au-delà des mots ils deviennent des actions mises en œuvre par les formateurs.

Dans les propos des formateurs, il est aisé de remarquer la notion de responsabilité évoquée, notamment au travers de l'appréciation des compétences après stage mais aussi dans les perspectives de difficultés des étudiants et des moyens mis en œuvre pour y répondre.

Jean-Bernard PATURET¹⁰⁸ part de la post modernité en démontant ses critères d'efficacité et de rentabilité pour expliquer que l'homme n'est pas une machine ni un ordinateur : "toute fondation est transgression précisément des formes antérieures mais pour autant elle n'est pas rupture avec les valeurs premières".

L'histoire (en ce qui nous concerne celle de l'accompagnement) se donne comme un héritage dont il faut s'emparer pour l'accomplir. "Les travailleurs sociaux pas plus que les enseignants (et ici les formateurs) ne sauraient être réduits à être des experts".

Les formateurs sont bien des professionnels de part leur statut mais aussi parce qu'ils entremêlent "compétence, bricolage et héritage".

¹⁰⁷ DEJOURS, Christophe. Travail vivant.2 : *travail et émancipation*. Edition Payot, 2009, 242 p., p. 167 à 183

¹⁰⁸ PATURET, Jean-Bernard. *De la responsabilité en éducation*. éres, Toulouse, 2007, page 17

En effet, poser la conception de l'accompagnement comme une obligation de résultats, qui plus est selon certains extraits des interviewés, sans questionner les moyens, vise bien une dynamique d'entreprise rentable. Réduire l'accompagnement à une mécanique protocolisée et bien huilée deviendrait une production de bien quasi "taylorienne".

Considérer la parole de l'autre, fondement des trois discours et actions des formateurs interviewés vis-à-vis des étudiants, c'est le reconnaître et occuper une posture que Jean-Bernard PATURET¹⁰⁹ qualifie "d'alliance".

"L'étymologie du mot est latine : *ligarer*, "lier", "allier" mais également "liguer" et "ligoter". D'où, l'ambivalence de toute alliance. On aurait aussi pu croire que "alliance" vient du latin *alius* qui veut dire "l'autre", "l'alien" "l'étranger".

L'alliance est donc basée sur une différence entre deux personnes présentant un début et une fin. Cette distinction permet de reconnaître les places de chacun (comme nous l'avons vu pour la complémentarité) basée sur la différence en évitant la toute puissance dans la relation formateur-étudiant. Dans cette rencontre, il y a nécessairement de l'imprévisibilité dans l'accompagnement et une volonté que l'on retrouve clairement dans les propos des interviewés autour d'éléments imposés aux étudiants.

Dans cette volonté et cet engagement, la pratique ne peut se limiter à des procédures ou des techniques prédéfinies puisqu'il est question de rencontres entre individus possédant deux identités spécifiques.

L'objectif du formateur étant d'aider le passage de l'étudiant d'un état à un autre au sens de "l'éducation qui vise le passage de la nature à la culture".

L'éducation peut désigner un système, une institution mais aussi une action exercée par un individu sur un autre individu ou un groupe (...). Elle peut aussi désigner un résultat et indiquer un contenu.

La position du formateur oscille entre l'éducation visant un résultat d'acquisition de compétences, l'action qu'il exerce et l'adéquation de l'étudiant.

¹⁰⁹ Ibid, page 134

Il ne s'agit pas ici de responsabilité civile ou pénale mais de responsabilité morale en assumant sa pratique d'accompagnement.

L'éthique se situant :

- dans le caractère non prévisible de la rencontre entre formateur et l'étudiant (au singulier),
- dans l'acte de penser : comment ne pas être dans "l'instruction" ?,
- dans comment rendre capable l'étudiant de, pour l'amener à sa propre perception dans un engagement en l'occurrence de trois ans.

La notion d'engagement pour le formateur s'inscrit également non plus uniquement au niveau de l'étudiant mais aussi au niveau de l'institution.

Cette complexification de la responsabilité et de l'éthique existe bien dans le discours des interviewés. Elle dépasse simplement la vision duelle d'un problème pour une vision triangulaire qu'il est possible d'éclairer avec l'apport de la systémie.

C'est dans une exploration triangulaire que nous poserons en référence aux travaux de CAPLOW¹¹⁰ notamment.

Dans un système en triangle, CAPLOW évoque un certain nombre de règles qui définit les interactions dans un triangle.

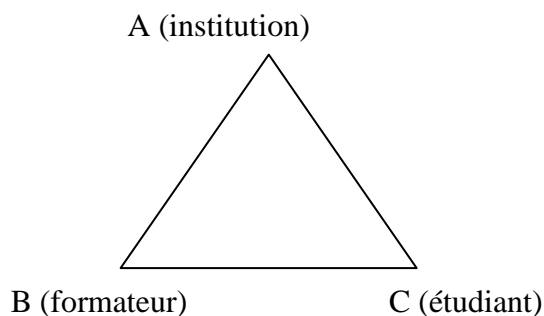
" Toute interaction sociale est par essence triangulaire et non linéaire ".

Les relations entre une personne A et une personne B supposent la présence réelle (mais souvent cachées) d'une troisième personne C.

La triade n°5 de CAPLOW se définit par les rapports de force simultanés.

¹¹⁰ CAPLOW, Théodore. «Deux contre un». Nouvelle édition ESF, Octobre 1984, 176 p.

Dans un triangle hiérarchique suivant : ou A représenterait la dimension institutionnelle (Européenne et législative Française) B le formateur et C l'étudiant infirmier :



Si : $A > B > C$ et $A < B + C$

Nous remarquons avec l'aide de CAPLOW¹¹¹ que cette alliance risque d'être dysfonctionnelle en cas de recherche d'"allié" où C par exemple peut constituer une coalition illégitime avec A ou révolutionnaire avec B.

"Toute action sociale est par essence triangulaire et non linéaire".

Nous remarquons dans ce triangle de la communication que A + B peut former une alliance "conformiste" menaçant d'écraser C (l'étudiant) et A + C serait une alliance illégitime donnant le pouvoir au plus faible (hiérarchiquement).

Ainsi, rappeler les finalités de l'exercice infirmier, non seulement donnent du sens mais permettent d'éviter des coalitions dysfonctionnelles.

HALEY¹¹² au sein d'un triangle humain parle de "coalition niée" au sein d'une famille qualifiant ce triangle de "triangle pervers", lorsque l'alliance entre deux personnes est dirigée contre une troisième.

Nous voyons bien ici les risques éventuels d'une coalition "contre" un contexte hiérarchique, législatif et européen.

¹¹¹ CAPLOW, Théodore. Ibid (p15).

¹¹² HALEY, Jay. *Nouvelles stratégies en thérapies familiales*. Delarge. PARIS, 1979.

L'éthique et la responsabilité du formateur s'inscrivent par conséquent à deux niveaux :

- l'un dual entre formateur et étudiant,
- l'autre indissociable entre formateur et institution.

IV.8	LA QUESTION DE LA MUTUALITE DANS LA RELATION FORMATEUR-LIEUX DE STAGE
-------------	--

Elle est exprimée au travers des difficultés que peuvent avoir les étudiants, ou bien de façon quantitativement faible au travers des regroupements visant un travail réflexif.

Cette relation n'avait pas été envisagée lors de l'hypothèse et c'est l'éclairage des entretiens qui a mis en exergue cette dimension. Cette relation est-elle symétrique, dissymétrique, ou complémentaire ?

Pour tenter de répondre à cette question, un détour s'impose.

Nous ne sommes plus ici dans une relation duelle mais dans une relation triangulaire entre formateurs, professionnels sur le terrain et étudiants. Le "nous" employé lors des entretiens inclut l'interviewé et ses collègues formateurs de l'IFSI mais n'envisage jamais une action conjointe auprès de l'étudiant.

Les actions existantes portent sur les "regroupements" où les étudiants d'une même zone ou d'un même secteur vont avoir la possibilité d'entreprendre un travail réflexif sur des situations concrètes vécues. Mais aucune mention n'est clairement faite sur l'accompagnement conjoint.

Comme l'explique Noël DENOYEL¹¹³, par lui-même, "la réciprocité n'explique pas que les partenaires assument des rôles complémentaires (...) ; les interlocuteurs peuvent jouer un rôle réciproque de partenaires qui leur permet de pouvoir utiliser le nous".

¹¹³ DENOYEL, Noël, PINEAU, Gaston, ROBIN, Jean Yves, sous la direction de Jean Pierre BOUTINET. *Penser l'accompagnement adulte, rupture, transition, rebonds*. PUF. PARIS, 2008, p. 149-159.

Nous voyons au travers des entretiens que la réciprocité peut être engagée lors des regroupements où le travail entrepris vise une réflexivité de l'étudiant par les "professionnels de proximité et par le formateur en posture d'animateur" "car sans mutualité la réciprocité dans les échanges peut devenir un simple marché"¹¹⁴.

Nous retrouvons ici le niveau de l'interlocuteur avec des interactions verbales renvoyant à la co-réflexivité définie par Noël DENOYEL.

Dans ce processus, chacun des acteurs a une zone proximale de développement agissante dans une "réciprocité réflexive assumée".

Le travail partenarial entrepris lors de ces regroupements se situe dans la complémentarité avec "chacun sa place d'acteur pour une complémentarité factorielle identifiée".

Mais quel est le travail collectivement construit entre formateurs et professionnels sur le terrain, leur permettant d'utiliser le "nous", se situant, nous rappelle Noël DENOYEL dans une "co-intentionnalité, co-autorité / coopération se situant à un niveau collectif pour mettre en œuvre une mutualité coopérative clarifiée et ouvrir les portes d'une reconnaissance mutuelle formatrice de l'accompagnement".

Les "regroupements" tels qu'ils sont définis à l'IFSI sont des espaces temps de rencontre.

A ce niveau, les transactions existent également selon l'idée même que le formateur ou les professionnels de terrain ont de la professionnalisation.

S'agit-il véritablement de transaction?

Parle-t-on de coordination, de collaboration ou de coopération entre formateurs et lieux de stage ?

Nous voyons bien que dans la pratique de l'alternance, l'accompagnement de l'étudiant n'est pas qu'affaire du formateur en IFSI.

Ainsi, s'agit-il de travailler ensemble. Encore s'agit-il de définir la manière.

¹¹⁴ DENOYEL, Noël. Ibid. p 59.

IV.9 | DES SIGNES A REGROUPER POUR EVOQUER LE CONCEPT DE CHANGEMENT

Le concept de changement n'avait pas été envisagé comme nécessité d'être évoquée. Pourtant, nous avons bien remarqué les modifications profondes sociétales, notamment européenne, autour de la notion d'emploi et d'exercice professionnel. Dans un premier temps, nous avons remarqué les différentes pratiques d'accompagnement des formateurs en lien avec le programme de 2009. Cinq ans se sont écoulés depuis sa mise en place.

Ces interviews ont confirmé des pratiques d'accompagnements différentes et des synchroniseurs différents selon les possibilités, les expériences, l'organisation du formateur, selon le sous système où il est inclus (1^{ère}, 2^{ème} ou 3^{ème} année).

Autres éléments livrés par les interviews, celui de la dimension collective de l'accompagnement.

Les professionnels sur le terrain que sont les tuteurs (en dehors des temps de regroupement) sont éloignés des formateurs de l'IFSI, dans leur posture d'accompagnement. Ils ne sont contactés qu'en cas de difficultés.

Le sens de la communication part d'un besoin de l'étudiant vers le formateur qui va prendre contact ou non avec le tuteur en stage. Pourtant, les missions du tuteur de stage sont clairement définies dans le référentiel des études infirmières.

"Le tuteur représente la fonction pédagogique du stage (...). Le tuteur assure un accompagnement des étudiants et évalue leur progression lors "d'entretiens réguliers" (...). Le tuteur a des relations régulières avec le formateur de l'IFSI. Il propose des solutions en cas de difficultés ou de conflits (...). Le tuteur évalue la progression des étudiants dans l'acquisition des compétences."¹¹⁵

N'y a t-il pas ici une zone de tension dans la perspective d'une formation visant la professionnalisation des étudiants infirmiers et dans le partage de la posture de l'accompagnement ?

¹¹⁵ Profession infirmier. Recueil des principaux textes Berger Levrault, à jour le 01/08/2013, p. 52

L'idée même du concept de changement n'avait pas été envisagée jusqu'alors. Cinq ans après la mise en place de la réforme des études infirmières, nous pensions que la question ne se posait plus.

Le changement est communément défini comme un processus permettant de passer d'un état à un autre. Il revêt quatre niveaux dans ses dimensions fondamentales au sein des organisations :¹¹⁶

- "le premier relève de la vision. Quelle idée l'entreprise se fait-elle de son métier ? comment le définit-elle aujourd'hui et demain ? (...),
- le deuxième niveau touche à la culture et la mentalité. Toutes les forces d'inertie comportementales, valeurs qui dictent les actes, croyances profondes, expériences posées, etc...., peuvent constituer un frein principal ou un levier déterminant pour le déclenchement d'un changement (...),
- le troisième nous entraîne dans un champ plus technique. Il s'agit de celui des méthodes pris au sens élargi. Il intègre les différents savoirs faire, les pratiques (...),
- le dernier niveau (...) touche à l'organisation. Elle intègre notre acceptation (...). Nombreux sont les changements déclenchés en intervenant sur l'organisation sans être accompagnés par des actions touchant à la culture, la vision (...)"

Nous remarquons après cet éclairage que la communication est un outil incontournable et primordial dans ce processus qu'est le changement.

"Le mot changement, même s'il n'a pas un sens univoque, fait référence à un processus. Il n'implique pas d'en connaître les causes et les conséquences. (...) On considérera également avec Paul WATZLAWICK et coll que "non seulement, on peut obtenir un changement sans prise de conscience mais que très peu de changements comportementaux ou sociaux sont accompagnés (à plus forte raison précédée) d'une prise de conscience de leur genèse."¹¹⁷

¹¹⁶ BRENOT, Jacques, TUVÉE, Louis. *Le changement dans les organisations*. Que sais-je ? Puf, 1996, p. 47-48

¹¹⁷ Dictionnaire clinique des thérapies familiales systémiques. JC BENOIT, JA MALAREWICZ, J BEAUJEAN, Y COLAS, S. KANNAS, ESF, 1988, p. 52

Cet aspect systémique est en opposition avec une approche psychologique ou psychanalytique qui travaille sur les aspects du passage de l'inconscient au conscient.

WATZLAWICK¹¹⁸ distingue deux sortes de changements :

- le changement 1 qui se situe dans un système qui reste lui-même et qui permet le maintien de l'homéostasie (constance du système),
- le changement 2 correspond à un changement qualitatif du système. Celui-ci est fondé sur des rétroactions positives.

Les rétroactions étant en systémie généralement définies comme un processus, un élément agit sur une étape antérieure et en modifie la structure.

"Les rétroactions sont dites négatives s'il y a intervention d'un phénomène autocorrectif qui permet à un système de maintenir son homéostasie, et positives qui introduit dans le fonctionnement du système la notion de changement."¹¹⁹

Nous pouvons remarquer, avec l'éclairage littéraire, que le changement mis en place face aux exigences du programme des études infirmiers de 2009, autour des notions d'accompagnement, correspond davantage au changement de type 1 décrit par WATZLAWICK.

¹¹⁸ WATZLAWICK, P., WEAKLAND, J., FISCH, R. *Changements, paradoxe et psychothérapie*. Ed Seuil, Paris, 1975, 192 p.

¹¹⁹ Dictionnaire clinique, ibid, p. 452

CONCLUSION PARTIELLE DU CHAPITRE 3

Les hypothèses formulées au départ de ce chapitre ont été en partie confirmées.

Il y a bien des pratiques différentes entre les formateurs en IFSI qui reposent sur une rythmicité différente. Cette rythmicité est sous tendue par une organisation individuelle ou des valeurs personnelles.

L'utilisation des mails a été confirmée non comme une difficulté mais comme un outil utile.

A travers l'exemple de l'organisation du premier semestre, plusieurs idées sur la répartition cours et prévision de stages ont été recensées.

Mais, un second niveau dans l'alternance intégrative entre IFSI et terrains de stage a été mis en évidence alors qu'il n'était pas envisagé préalablement.

Ce niveau a mis en exergue les dimensions liées à la posture et l'identité professionnelle du formateur en IFSI, sous tendu par son sens de la responsabilité et de l'éthique dans l'accompagnement, mais aussi dans une relation triangulaire avec les lieux de stages, avec un manque de lien.

L'ensemble des signes évoqués nous a invité à remarquer que si un changement de type 1 avait bien été réalisé (en référence à la systémie), celui de type 2 contenant des rétroactions positives reste à construire.

Chapitre 4

DE L'INGENIERIE VERS DES PROPOSITIONS PRAGMATIQUES

INTRODUCTION

C'est à partir des différents signes évoqués précédemment au travers des remarques des interviewés que des suggestions peuvent être envisagées.

Mais au préalable, il nous semble opportun d'en préciser le cadre.

Nous allons, dans un premier temps, définir l'ingénierie pour cibler sa démarche.

Après avoir cité un exemple permettant de visualiser son application concrète, nous la confronterons à la coordination et à la collaboration, pour aboutir à une ingénierie de la coopération plus complexe à mettre en œuvre qu'il n'y paraît.

Néanmoins, une des pistes au travers des transactions conflictuelles est envisageable.

Dans un second point, nous nous attacherons à la question du "comment". Après avoir succinctement défini la stratégie, nous aborderons trois regards différents mais complémentaires dans leurs applications. Ces regards utiles rapportés à notre travail de recherche permettront, avant de conclure, de resituer la visée de cette stratégie qu'est l'autonomie des différents protagonistes.

Ce travail serait inutile sans l'aboutissement vers des suggestions pragmatiques respectueuses des acteurs et des besoins analysées.

Aussi diverses que variées, elles s'adressent à plusieurs niveaux mettant par la même en évidence la prise en compte des interrelations entre les différents acteurs et niveaux où ils se situent.

En effet, l'accompagnement des étudiants infirmiers s'inscrit dans différents aspects de la complexité.

Les différentes imbrications des niveaux nécessitent d'être prises en compte pour effectuer (ou tenter d'effectuer) des suggestions réalistes.

I – DE L'INGENIERIE VERS L'INGENIERIE DE COOPERATION

I.1	DEFINITIONS ET ETYMOLOGIE
------------	----------------------------------

D'après ARDOUIN¹²⁰, le terme ingénierie peut trouver sa genèse en croisant trois origines distinctes :

- l'ancien terme français (XIII^{ème} siècle) génie, issu du domaine militaire,
- le terme anglo-saxon engineering utilisé à partir du XVIII^{ème} siècle que l'on peut apparenter à la "science de l'ingénieur". Le terme découlant lui-même du vieux français engigneor,
- le terme latin d'*ingénium* qui intègre dans un ensemble relié : connaissances, action et contexte.

Ces définitions permettent de montrer, via ses multiples origines, la complexité du terme ingénierie.

ARDOUIN¹²¹, citant LE BOTERF, "l'ingénierie, comme l'ensemble coordonné des activités permettant de maîtriser et de synthétiser les informations nécessaires à la conception et à la réalisation d'un ouvrage (...) en vue :

- d'optimiser l'investissement qu'il contient,
- d'assurer les conditions de sa viabilité".

Gaston PINEAU¹²² relève un lien direct entre ingénierie et systémie.

¹²⁰ ARDOUIN, Thierry. *Ingénierie de formation*. Dunod, 4^{ème} édition, 2013, PARIS, 293p., p.10.

¹²¹ ARDOUIN. Ibid (p 11).

¹²² PINEAU, Gaston. (introduction générale), L'ingénierie de formation. P. LEGUY, L. BREMAUD, J. MORIN, G. PINEAU. L'harmattan, PARIS, 2005, p9 - 24

Après un rappel historique à partir des années 1970 où l'ingénierie était directement corrélée avec la formation professionnelle, puis celle des années 80 repérée comme l'ère de l'ingénierie des consultants vers l'investissement formation, celle des années 1990 visant le processus et les contrôles correspondait à une crise économique. Il y a désormais eu à partir des années 2000, l'ingénierie des spécialistes. Cette forme d'ingénierie correspond à un système éclaté où l'ingénierie peut être aussi bien celle de la formation et insertion, les ingénieries de la formation en alternance, des formations ouvertes et à distance, etc... .

I.2	DEMARCHE D'INGENIERIE
------------	------------------------------

Selon ARDOUIN¹²³, "la finalité première d'une démarche d'ingénierie, quel que soit le domaine, est la recherche d'une optimisation de l'investissement. Les objectifs, du point de vue de l'ingénierie en général, se situent dans une logique de renforcement de l'efficacité de l'action, voire de rentabilité. L'ingénierie cherche donc à se doter des moyens nécessaires et suffisants pour agir dans les meilleures conditions possibles compte tenu des contraintes de l'environnement."

L'ingénierie peut être dès lors divisée en quatre phases: A (Analyser), C (Concevoir), R (Réaliser) et E (Evaluer) :

- **Analyser** : "(...) L'analyse doit rechercher à être la plus complète possible dans une approche systémique. " (ARDOUIN¹²⁴). Dans tout système, il est indispensable de déterminer les acteurs, le rôle de chacun, les objectifs du projet ainsi que les sous-objectifs, les moyens à mettre en œuvre (financiers, matériels, humains...) et la méthode à élaborer,
- **Concevoir** : Il s'agit ici de procéder à "l'ajustement du projet au plus près des objectifs et de réalité sociale de l'organisation (...).

¹²³ ARDOUIN. Ibid (p 22).

¹²⁴ ARDOUIN. Ibid (p 35).

Cette étape de conception et de formalisation du projet permet ainsi d'aboutir au projet final qui sera mis en œuvre. " (ARDOUIN¹²⁵),

- **Réaliser** : Durant cette étape, il sera question d'assurer l'animation du dispositif, le pilotage du projet et la communication. "(...) la fonction communication a un rôle important dans la réalisation du projet. L'ingénierie ne doit pas être considérée comme une mise en œuvre technocratique et déshumanisée de décisions dirigistes.

Les acteurs ne sont pas de simples objets d'une planification fonctionnaliste, mais les acteurs, partis prenants, du projet." (ARDOUIN¹²⁶). Cette phase représente l'application pratique du projet,

- **Evaluer** : "(...) L'évaluation peut se trouver pendant l'action (...) et en fin d'action (...)." (ARDOUIN¹²⁷). On pourrait même préciser que chaque étape peut faire l'objet d'une évaluation aboutissant à une validation ou des modifications de la conception à la réalisation. L'objectif de l'évaluation est de permettre l'obtention de boucles de rétroaction améliorant le dispositif et pouvant toucher tous les niveaux de l'ingénierie (macro, méso et micro).

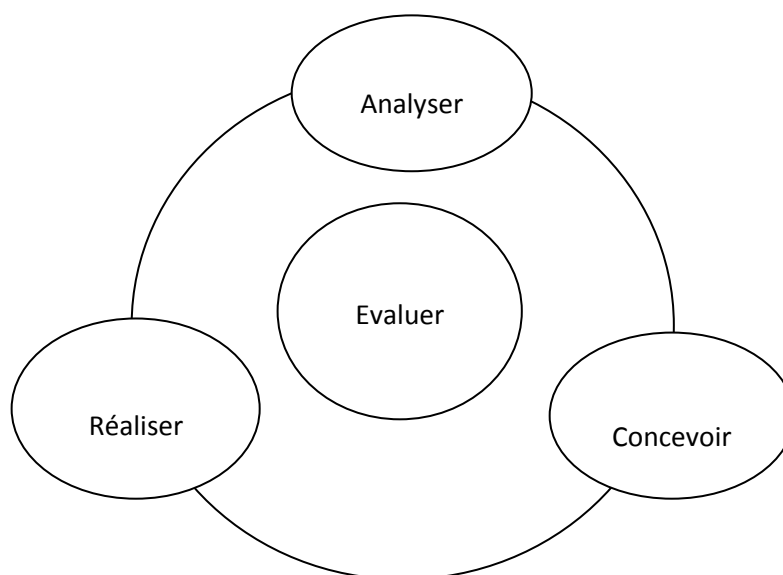


Figure Thierry ARDOUIN

¹²⁵ ARDOUIN. Ibid (p 34).

¹²⁶ ARDOUIN. Ibid (p 35).

¹²⁷ ARDOUIN. Ibid (p 36).

I.3**UN EXEMPLE EN ENTREPRISE**

Dans l'entreprise, un exemple nous est donné par Rémi FOURNERAULT¹²⁸, directeur des ressources humaines dans une grande entreprise, au travers l'exemple de ses actions qui consistent entre autres à :

- accompagner le changement,
- comprendre la stratégie (où va-t-on ?),
- le rendre compréhensible pour le personnel,
- accompagner la personne au quotidien tant sur le plan collectif qu'individuel.

Pour cela, il est impératif de prendre en considération l'ensemble des acteurs :

- **le client**. Il constitue la raison d'être de l'entreprise. C'est bien sûr celui qui a besoin de l'entreprise. Autour de lui, il y a toutes les notions de services, de produit, de vente, de prix, de délai, de quantité.
- **les salariés** avec les notions de production, qualités, délais, performances, compétences, salaire, climat social, bien être ou souffrance, hygiène, sécurité,
- **l'actionnaire** avec l'investissement, la rentabilité, la performance, la croissance, le court moyen et long terme,
- **le fournisseur** qui détient la matière première et qui détermine les notions de prix, de délai d'acheminement, de coûts visant une optimisation et une sécurisation.

La formation est un outil stratégique utilisé à la fois comme levier pour la conquête des marchés et la pérennité du savoir faire de l'entreprise. C'est aussi un enjeu au niveau du personnel visant pour chaque salarié l'employabilité. Elle permet également de s'adapter au contexte.

Pour Philippe MERIEU¹²⁹ : "la formation est une forme particulière d'activité éducative inscrite dans une perspective contractuelle, visant à l'acquisition de compétences spécifiques et se donnant délibérément pour objet la progression maximale de chaque participant."

¹²⁸ FOURNERAULT, Rémi. DRH HUTCHINSON. Cours Master 2 SIFA, TOURS, 2013/2014

¹²⁹ MERIEU, Philippe. *Sciences Humaines* n°76, 1997, p. 30-35

I.4 LA COORDINATION, LA COLLABORATION, LA COOPERATION

1.4.1. La coordination

D'après REY¹³⁰, le terme de coordination : "est emprunté (1361) au bas latin *coordinatio* "arrangement, agencement logique des parties d'un tout", de *cum* "ensemble" (co-) et *ordinatio* "mise en ordre", lui-même dérivé du supin de *ordinare* (ordonner). "

BLOCH et HENAULT¹³¹ définissent le besoin de coordination "comme le besoin d'assurer la cohérence des différentes tâches dans un souci d'efficacité. Une activité ne peut donc pas se développer sans que ce soit simultanément conçue et mise en œuvre les conditions de cette coordination."

1.4.2. La collaboration

Tout d'abord, le verbe : collaborer

D'après REY¹³², il s'agit d'"un emprunt tardif (1830) du bas latin *collabore* "travailler avec quelqu'un", de *cum* (co) "avec" et de *labore* "travailler" (labourer).

Le terme de collaboration est antérieur au verbe. Il "est emprunté (1753) au latin médiéval *collaboratio*, dit en droit de la possession acquise par les époux par un travail commun (821). Le mot est dérivé de *collabore* au sens tardif de "travailler en commun pour gagner des bénéfices."

En effet, si l'on reprend la définition du verbe "collaborer" et ses origines latines, nous voyons qu'il a plutôt le sens de "travailler avec".

Ce qui prime, c'est l'action en commun, le fait d'être à côté de l'autre dans l'agir commun.

On notera que le terme collaboration, ayant une connotation historique (occupation allemande en 1940) négative, est très souvent délaissé et non utilisé.

¹³⁰ REY, Alain. Sous la direction de. Dictionnaire historique de la langue française, Le ROBERT 4^{ème} édition 2010, p493.

¹³¹ BLOCH Marie-Aline, HENAULT, Léonie. *Coordination et parcours. La dynamique du monde sanitaire, social et médico-social*. Dunod, PARIS, 2014, 336 p., p 1.

¹³² Ibid, p 446.

1.4.3. La coopération

Coopérer est, d'après REY¹³³, emprunté au latin chrétien *cooperati*, "faire quelque chose conjointement avec quelqu'un". Cette notion présente également l'idée d'effort personnel, inexistante dans les notions de coordination et de collaboration.

D'après The Consise Oxford Dictionary – Dictionary oh synonyms¹³⁴, la définition anglaise de coopération est "combined effort, working together, joint action (...), give and take, synergy" traduit par effort combiné, travail ensemble, action conjointe, donner et prendre, synergie.

I.5

L'INGENIERIE DE LA COOPERATION

LE BOTERF¹³⁵ souligne que "la mise en coopération et en synergie des contributions individuelles se réalise rarement de façon spontanée et durable."

D'après ces références, nous pouvons cibler la coopération comme un effort individuel dans le cadre d'un travail collectif en synergie. Ce travail coopératif n'est pas inné et demande un don de soi dépendant de plusieurs conditions à réunir : "savoir coopérer, pouvoir coopérer et vouloir coopérer" (LE BOTERF)¹³⁶.

Ces trois conditions ont été modélisées par l'auteur (LE BOTERF)¹³⁷.

¹³³ Ibid (p493).

¹³⁴ The Consise Oxford Dictionary – Dictionary of synonyms (1999), Oxford University Press, 6^{ème} édition. 896 pages. (p 146).

¹³⁵ LE BOTERF, G. . *Travailler en réseau et en partenariat – Comment faire une compétence collective*. Paris, Eyrolles, Collection Ressources humaines, 3^{ème} édition. 2013 (p 75).

¹³⁶ LE BOTERF. Ibid (p 75-76).

¹³⁷ LE BOTERF. Ibid (p 77).

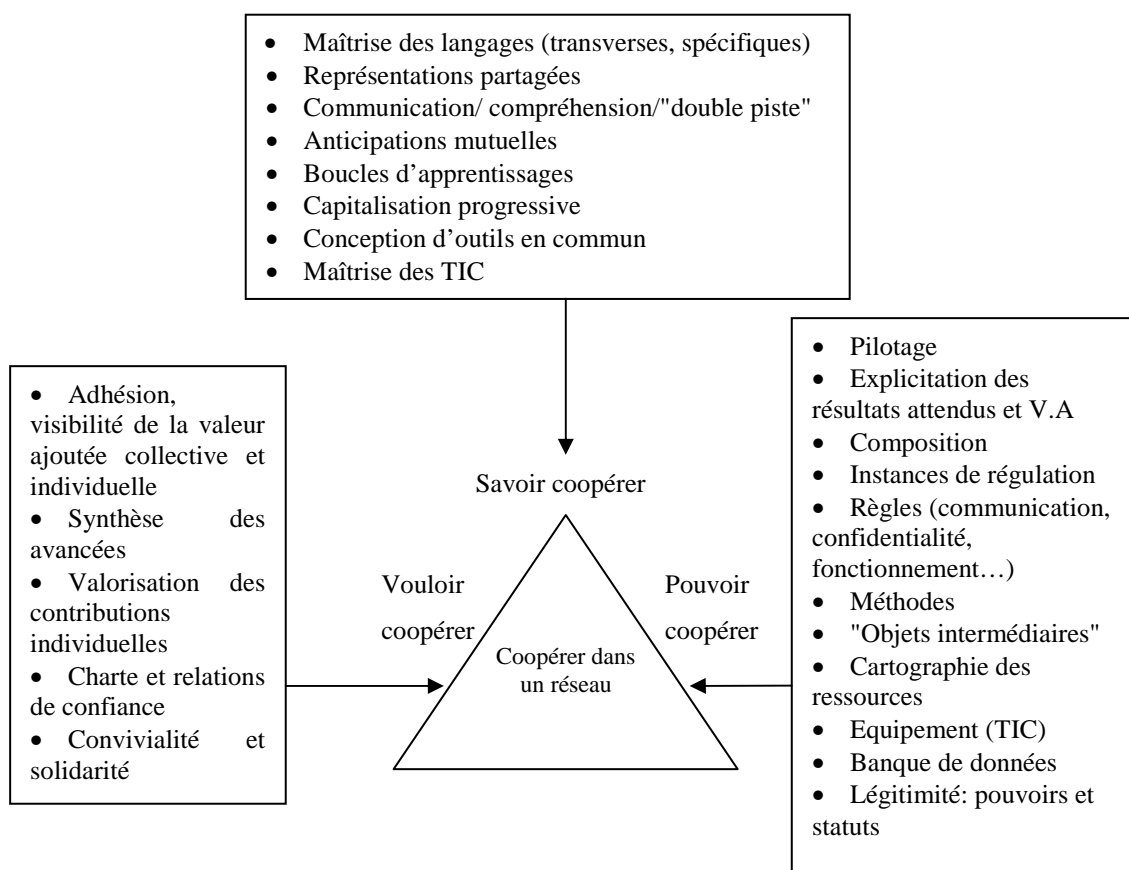


Figure le BOTERF

1.5.1. De la coordination à la coopération

Nous constatons des nuances appréciables entre les trois termes :

- La coordination revêt une dimension organisationnelle évidente. Elle s'attache essentiellement à mettre en œuvre une organisation aussi efficace que possible pour permettre aux acteurs d'atteindre un objectif fixé,
- La collaboration suppose un travail produit en totalité en commun. Les tâches sont exécutées conjointement. L'élément important reste l'action commune et un peu moins l'œuvre commune,
- Dans le cas où la coopération, ce qui semble important, c'est l'œuvre commune. Le fond est très important, l'organisation pour y parvenir est secondaire et quoi qu'il en soit évoluera au gré des nécessités. Par ailleurs, les acteurs sont interdépendants.

D'après CRESPO et LECHAUX¹³⁸ : la distinction proposée, entre coordination et coopération, part de la perception des deux logiques existantes dans toute action collective :

- la coordination correspondrait à une logique gestionnaire ou organisationnelle portant sur le comment agir ensemble,
- la coopération se rapprocherait d'une logique de projet ayant trait au sens de cet agir ensemble.

Ainsi, la coordination serait au service de la coopération correspondant à la contribution de chacun et à son investissement pour un projet partagé.

Pour ALTER¹³⁹, la coopération représente "bien plus que la coordination : "elle en est l'énergie et l'esprit".

LE BOTERF¹⁴⁰ nous alerte sur la confusion possible entre coopération et coordination. Selon cet auteur, la coopération concerne les initiatives que les acteurs prennent pour travailler ensemble; la coordination se réfère aux initiatives que l'animateur ou le pilote d'un réseau prennent pour faciliter ces initiatives. Il ajoute que "plus les acteurs d'un réseau coopèrent efficacement, moins ils ont besoin de coordination".

Dans les organisations, entreprises ou autres, les relations entre les individus vont dépasser les simples relations fonctionnelles prescrites par l'organigramme. Ces liens sont indispensables pour faire naître l'esprit d'équipe et l'engagement des individus dans leur travail : "coopérer, c'est donner" comme le dit ALTER. C'est un effort non prescrit.

Don et contredon ne peuvent être institués par des règles et des procédures. Si l'on prend au sérieux le don, il est possible d'envisager de porter un regard sur certains aspects traités de façon accessoire par le management ou externalisé à l'entreprise.

¹³⁸ CRESPO, G. ; LECHAUX, P. (2013). Les mutations des centres de formation sociales in Gueguen J-Y (coord), L'année de l'action sociale 2014- Les politiques à la croisée des chemins, Paris, ed Dunod, coll. "Guides Santé Social". 302 pages. (p 269).

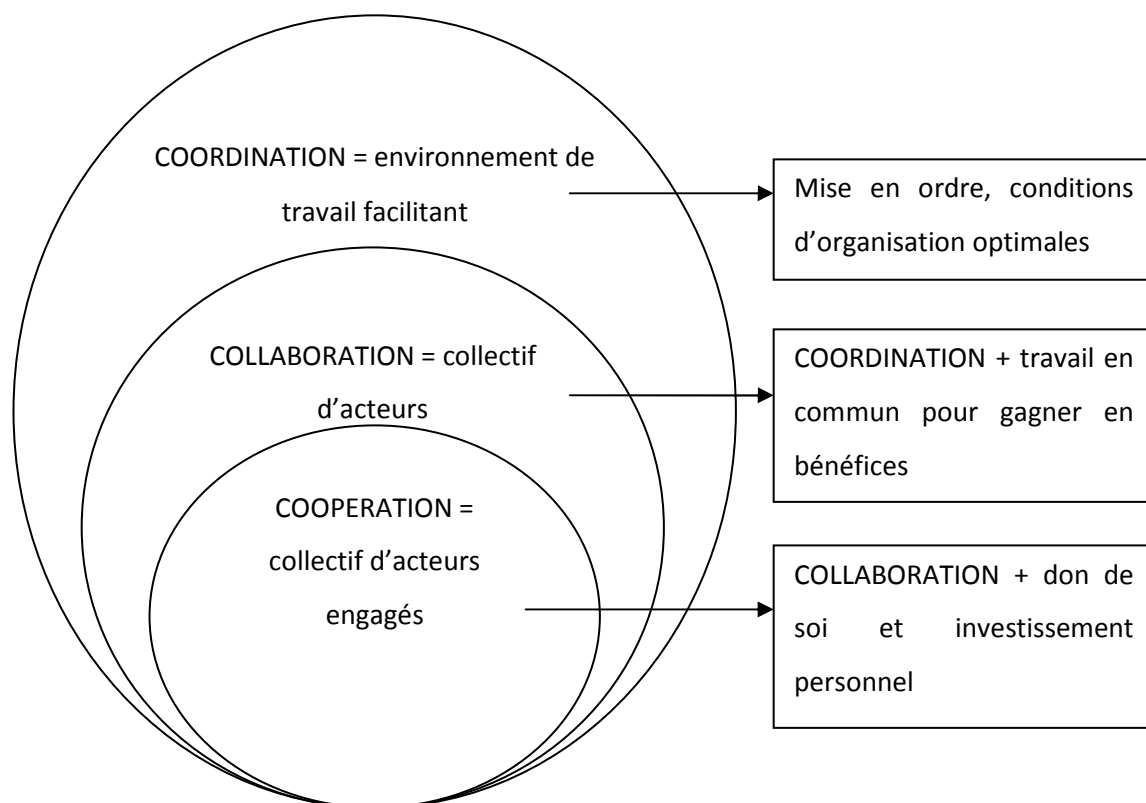
¹³⁹ ALTER, N.. *Donner et prendre. La coopération en entreprise*. PARIS, 2010, Editions la découverte, 233 p., p 11 à 17.

¹⁴⁰ LE BOTERF. Ibid (p39).

Il ne s'agit pas d'envisager la prédominance de l'individu sur l'entreprise mais d'envisager l'interdépendance individu-collectif dans une relation circulaire. Il est impossible de quantifier le don mais il est possible de le représenter en système et sous systèmes et ainsi d'envisager des leviers par lequel le piloter.

Il donne du sens à l'engagement individuel au sein de l'organisation afin d'atteindre l'objectif. Chacun a donné de ses compétences pour concourir à l'objet commun et en tirer une satisfaction importante. A ce moment là, la compétence devient collective : point essentiel de la coopération.

La coordination, par contre, ne crée pas de compétences collectives. Les individus ne sont ni reconnus ni incités à aller au-delà de la prescription. La coordination est une technique prescrite pas le management. La coopération étant hors champ, se base sur la confiance envers l'autre et les autres. Il ne faut donc pas négliger l'aspect contre-don, le rendre, et à ce moment là, le risque réside dans le sentiment d'ingratitude qui pourrait surgir.



. Figure LE BOTERF

1.5.2. Coopérer oui mais comment ?

La coopération, si elle est difficile à percevoir, est encore plus difficile à instaurer. Pourtant, elle va bien au-delà de la simple fonction. Elle est déjà présente dans le système de travail et se trouve même parfois contrariée. Elle repose généralement sur le don/contredon à l'origine des observations de Marcel MAUSS¹⁴¹.

Sous un éclairage systémique, le don contredon correspond à la mise en œuvre d'un don par un émetteur sous la forme d'une information dont le récepteur va éprouver une forme de gratitude qu'il restituera par un contredon.

Ce qui rejoint ce que nous évoquions précédemment sous la forme de rétroaction.

Don et contredon ne reposent pas sur des règles explicites. Ils vont bien au-delà des tâches et des procédures établies.

Il est d'autant plus difficile à repérer qu'ils s'inscrivent dans un système sociétal où le changement a fait place au mouvement comme l'explique Norbert ALTER¹⁴². Le mouvement perpétuel impose de nombreuses adaptations qui peuvent être ingérables de part leurs accumulations les opposant. Ceci engendre et nécessite d'effectuer des tâches non imposées ou non décrites et non prises en compte par les différents niveaux hiérarchiques, alors même que le travail invisible est indispensable pour le bon fonctionnement de l'entreprise. Mais puisqu'il est invisible, il ne peut pas être référencé dans des procédures.

I.6

LES TRANSACTIONS CONFLICTUELLES, UNE PISTE

Nous venons de la remarquer, la mise en œuvre d'une ingénierie de la coopération est difficilement programmable.

Dans une activité collective, comme celle qui nous intéresse au sein de l'IFSI autour de l'accompagnement collectif, il y a interdépendance de part le système d'alternance.

¹⁴¹ Fiche de lecture. Essai sur le don. Marcel MAUSS. Mars 2011, BIKARD Marine. HEC, Paris appli6.hec.fr/amo/public/files.fr.pdf

¹⁴² ALTER, Norbert. *Donner et prendre*. La coopération en entreprise. Ed La découverte / Poche, Paris, 2013

Il y a donc nécessité de mettre en œuvre cette interdépendance par des transactions afin d'en faciliter l'articulation entre les deux espace/temps qui représentent lieux de stage et IFSI.

Une des voies de passage pourrait résider dans la transaction qu'est une séquence temporelle d'ajustements successifs permettant de créer une compétence sociale comme l'explique Marcel BOLLE DE BAL¹⁴³ en reliant les acteurs. "L'acte de relier implique toujours une médiation, un système médiateur."

"Les acteurs sociaux sont à la fois liés (ils ont des liens directs entre eux) et re-liés par un ou des systèmes médiateurs (qu'il s'agisse d'une institution sociale ou d'un système culturel de signes ou de représentations collectives). (...) La reliance est la production de rapports sociaux médiatisés, c'est à dire complémentaires. (...) La reliance est une réalité "duelle" "dialogique" et paradoxale."

Comme nous l'avons vu précédemment et comme l'expliquent FREYNET, BLANC et PINEAU¹⁴⁴: "l'être humain est à la fois produit par les structures et producteur de ces structures.

Des transactions se développent aux interfaces dans les interstices. Elles se traduisent par des compromis de coexistence que les acteurs inégaux sont contraints de négocier avec eux-mêmes, avec les autres, avec les organisations. Il y a innovation sous contrainte. La transaction est le processus dans lequel s'élaborent des compromis pratiques qui permettent la coopération conflictuelle et la (re)création permanente du lien social. Cette transaction est source de reliance (déliance en cas d'échec).

"A la différence de la négociation qui se déroule dans un espace temps déterminé de façon explicite, la transaction est un processus diffus où le formel s'entremêle avec l'informel" (FREYNET, BLANC et PINEAU¹⁴⁵).

¹⁴³ BOLLE DE BAL, Marcel. Transaction et reliance in Les transactions aux frontières du social. Coordonné par M.F. FREYNET, M. BLANC, et G. PINEAU. Chronique sociale, 252 p., p. 43 à 47

¹⁴⁴ FREYNET, M-F, BLANC, M., PINEAU, G. (1998) (coord). Les transactions aux frontières du social-formation, travail social, développement local. Lyon. Chronique sociale. 252 p.

¹⁴⁵ Ibid. (p 23).

Ceci rejoint les propos de Gaston PINEAU lorsqu'il évoque le pôle "éco" dans les transactions qui sont en lien avec l'environnement. Les frontières ne sont pas seulement des lignes de séparation mais aussi des zones de double communication. La transaction sociale est le processus qui permet de trouver des accommodements sur ce qui n'est pas négociable et d'élaborer des compromis qui ne débouchent pas sur un accord complet mais qui permettent une coopération conflictuelle.

L'ingénierie consiste ici, en lien avec notre travail, à distinguer pour mieux relier.

"Elle s'inscrit dans une éthique comme la définit Paul RICOEUR¹⁴⁶ : le respect de soi, le respect de l'autre, le respect de l'institution."

¹⁴⁶ RICOEUR, Paul. *Soi comme un autre*. Seuil, Collection Point essais, 1996, 424 p.

II – DE LA STRATEGIE VERS L’AUTONOMIE DU FORMATEUR

II.1	DEFINITION
------	------------

L’origine du mot stratégie est militaire, nous rappelle Emmanuel NAL¹⁴⁷.

Le terme vient de "*stratos*" qui signifiait la gestion du camp militaire et de "*ageur*" mener, gérer.

L’évolution des techniques a nécessité de gérer à distance et de coordonner des mouvements, alors que ce que l’on coordonne est très éloigné.

Il s’agit donc de coordonner des moyens en vue d’un but. Ceci suppose un regard distancié et "surplombant" sur les choses.

Il y a deux acteurs agissants :

- le stratégiste, loin du combat avec une vision surplombante, il conçoit les "plans",
- le stratège, lui, est au cœur de la mêlée.

Ce qui nous amène à deux définitions de la stratégie.

Tout d’abord, c’est la science et l’art de coordonner des ressources et des mouvements pour les faire concourir à un but commun. Puis, c’est l’élaboration d’une action tenant compte des forces, des faiblesses et de l’incertitude.

Par conséquent, la stratégie ne peut être que séquentielle puisqu’elle tient compte de ce que l’on a ou pas.

Il y a, nous rappelle Emmanuel NAL, comme dans le *Kairos*, une notion d’espace, de temps et de mesure.

¹⁴⁷ NAL, Emmanuel. Cours Master 2 SIFA, Octobre 2013, TOURS.

Il ne s'agit donc pas d'un programme car les opportunités à saisir entrent en jeu. C'est ce qui rend la stratégie complexe et s'intéressant au complexe, puisqu'il peut y avoir une difficulté dans l'imprévisibilité des comportements, non pas diversifiée, mais mis ensemble en mouvement.

Ainsi, la stratégie vise à prendre en charge la complexité, c'est-à-dire l'incertitude et le manque de lisibilité immédiate liés à la fois à l'interprétation de l'autre et son mouvement.

II.2

TROIS REGARDS SUR LA STRATEGIE

2.2.1. La pensée chinoise

François JULLIEN¹⁴⁸ nous décrit la pensée chinoise qui vise l'efficacité : "plutôt que de choisir un modèle qui serve de norme à son action, le sage chinois est porté à concentrer son attention sur le cours des choses tel qu'il s'y trouve engagé, pour en déceler la cohérence."

La question, dans la stratégie chinoise, n'est pas celle de l'intelligence et de son acuité mais plutôt la faculté de s'appuyer sur le potentiel déjà en œuvre. L'objectif n'est pas d'avoir les outils les plus performants mais de s'appuyer sur le processus en mouvement pour atteindre l'effet souhaité.

La question n'est donc pas celle de la programmation mais de l'exploitation du potentiel impliqué dans la situation et de l'aménagement de la situation.

Puisque le propre de la stratégie chinoise, selon les anciens traités, est de prendre appui sur le potentiel inscrit dans la situation pour se laisser porter par lui au cours de son évolution, se trouve d'emblée exclue l'idée de prédéterminer le cours des événements.

"Les chinois pensent le potentiel de situation en terme de variable."

Le but étant de saisir les circonstances, les potentiels pour en profiter et non pas prédéfinir un modèle.

¹⁴⁸ JULLIEN, François. *Traité de l'efficacité*. Grasset, 1996, 234 p. , p 27 à 39.

2.2.2. La métis grecque

Autre regard celui de la mythologie grecque par Marcel DETIENNE et Jean-Pierre VERNANT¹⁴⁹ sur la Métis : "Polymorphe et diverse, la Métis (symbole de la ruse) trouve à s'appliquer dans de multiples savoirs dont les dieux sont titulaires. (...) C'est à travers les modalités de la Métis que viennent se marquer les écarts et les différences entre les moyens d'action privilégiés." Le lien et le cercle, deux techniques d'apparent "blocage" sont indispensables pour que la Métis puisse pleinement s'exercer. C'est donc en situation et pour déployer toutes ses ressources que l'intelligence rusée peut s'activer. Pour cela, elle a besoin de l'échange circulaire et du lien. "Ainsi, une intelligence aigüe ne va pas sans visée. Elle implique une aptitude à atteindre le but proposé."

La Métis grec avait un but pratique. Multiple et polymorphe, elle s'applique à des réalités mouvantes qui ne se mesuraient donc pas précisément ni rigoureusement.

2.2.3. La stratégie en systémie

Nous avons assisté entre les années 1940 et 1960 à l'arrivée du concept de systémie et notamment aux ETATS-UNIS. "Ce mouvement survenu dans un pays particulièrement pragmatique correspondrait à un besoin : celui de disposer d'un outil conceptuel, nouveau, capable d'aider à résoudre des problèmes complexes dans les domaines les plus divers¹⁵⁰."

Sans entrer dans des détails fastidieux, citons quatre concepts fondamentaux de la systémie :

- ***l'interaction***. Contrairement aux sciences "classiques", la relation entre deux éléments n'est pas uniquement causale.
- ***la globalité***. Un système est un tout non réductible à ses parties.

¹⁴⁹ DETIENNE, Marcel, VERNANT, Jean-Pierre. *Les ruses de l'intelligence. La métis des grecs*. Flammarion 2002, 316 p., p.264 et p. 297.

¹⁵⁰ YATCHINOVSKY, Arlette. *L'approche systémique – pour gérer l'incertitude et la complexité*. ESF éditeur, p. 14

- *l'organisation* est un agencement entre différents composants qui produit une nouvelle unité en plus.
- *la complexité* (différent de complication) reposant sur trois raisons : la composition du système, l'incertitude de l'environnement et apparence d'ordre et de désordre.

"Tout organisme peut être considéré et étudié comme un système. Tous les systèmes se trouvent confrontés aux mêmes problèmes :

- ils doivent maîtriser en permanence leurs rapports avec l'environnement,
- ils doivent être structurés,
- ils doivent conservés leur identité,
- ils ont besoin de variété,
- ils doivent être capable de subir une certaine évolution."

"Ainsi, appréhender un problème de façon systémique (...), c'est déterminer l'ensemble des facteurs avec lequel il a des liens afin de pouvoir agir sur et dans le système dans une dynamique et une émotion positive."

En terme de stratégie auprès d'un groupe familial, le mode de communication du thérapeute est souvent paradoxal car les demandes se situent généralement autour de la volonté de changer le symptôme sans changer le fonctionnement établi au sein du groupe. Il s'agit donc de reconnaître l'adaptation du système par la constitution du symptôme car il est impossible de "prescrire" ce qui aurait été en premier abord "condamné". Prescrire le symptôme est une des techniques visant à ce que le groupe familial l'abandonne.

Il est bien évident que nous sommes très éloignés dans le problème qui nous intéresse d'une problématique d'ordre thérapeutique. L'intérêt étant juste de tenter de percevoir la dynamique qui sous tend une approche systémique.

II.3 | QU'APPORTENT CES REGARDS ?

2.3.1. Une posture

En premier lieu que le "stratège" est toujours impliqué en situation, puisque sa posture doit rester bien modeste, d'abord parce qu'il existe des paramètres subjectifs qui lui échappent mais aussi parce qu'il doit faire partie du système lui-même pour envisager d'aider à le changer. Ensuite, que son regard nécessite un champ particulier pour analyser la difficulté et pour y répondre de façon non frontale propre à la symétrie de deux combattants s'affrontant. Tout ceci, bien entendu, ne dégage pas le stratège d'une posture de responsabilité de ses propositions et de leurs mises en œuvre.

Rappelons enfin que la stratégie n'est pas manipulation. La stratégie vise le changement dans un système présentant une difficulté. L'objectif est d'être au service de l'ensemble dans le respect de chacun.

2.3.2. Le champ de l'IFSI

Rapporté à notre recherche et transposé dans le champ pédagogique, nous remarquons que l'aspect du programme des études infirmier(es) dans son organisation, est complexe à la fois pour des raisons liées au projet politique des besoins en personnel de santé mais aussi pour des raisons liées à un niveau Meso incluant région, université et lieux de stage, et enfin, à un niveau Micro de par "l'angle d'action" entre suivi pédagogique préconisé par le référentiel des études et le projet pédagogique institutionnel.

L'ensemble de ces différents niveaux devant converger vers la prise en soins des apprenants et bien sûr en finalité des patients qu'ils auraient à charge.

Le "décalage" initialement problématique entre la fonction de formateur définie par le référentiel et la posture envisagée dans le projet pédagogique est-il réunissable ?

La "maigreur" des liens entre formateur et tuteur sur les lieux de stage peut-elle être nourrie et devenir plus consistante ?

L'articulation stages et cours au travers de l'exemple du premier semestre des études infirmières peut-elle s'envisager dans une autre alternance au sein de l'IFSI ?

2.3.3. La visée : l'autonomie

Si l'autonomie n'a pas fait l'objet de développement dans le premier chapitre, c'est parce qu'elle ne se situe pas en point de départ immédiatement observable mais dans la visée des relations entre différents acteurs.

Elle se situe par conséquent non pas dans une perspective individuelle ou même duelle mais dans la complexité des interactions de l'ensemble des protagonistes.

L'autonomie n'est pas l'absence de contraintes mais elle porte sur la question du où doit-elle s'appliquer. Elle n'est pas non plus isolée dans un absolu, mais se situe dans la confrontation avec les autres pour définir des zones d'actions propres à chacun. Elle n'est pas figée mais évolutive car elle permet, dans les arguments avancés, de faire émerger pour chacun un conflit socio cognitif (que l'on retrouve dans les modes d'apprentissage socioconstructiviste de l'IFSI).

Comme l'explique Georges LERBET¹⁵¹ : "les zones frontalières ne se réduisent pas à une simple activité régionale. Les interactions y sont nombreuses et il s'agit de réalité double à la fois précise de séparation et zone indécise de communication entre des éléments étrangers qui en font les lieux centraux d'articulation de l'autonomie à la dépendance."

L'autonomie est donc un processus qu'il convient de discuter sans prescription pour ne pas en faire un paradoxe.

L'injonction paradoxale consistant à dire à un interlocuteur "soit autonome !" en est la caricature. On ne peut pas être autonome si quelqu'un l'a ordonné.

L'autonomie, par conséquent, se gagne, elle se discute, se dispute peut être parfois et nécessite de l'implication.

¹⁵¹ LERBET, Georges. *Pédagogie et systémique*. Pédagogues & pédagogies. Puf, 1997, 126 p., p. 72

III – DES SUGGESTIONS PRAGMATIQUES

Nous avons pu dans les chapitres précédents remarquer les contours de fonction et de posture du formateur. De ces deux zones d'action, il est possible d'envisager des propositions pragmatiques visant une plus value dans l'accompagnement des étudiants et prenant en compte les remarques effectuées par les interviewés.

Nous suggérons alors deux niveaux en apparence indépendant mais reliés pourtant vers une porosité de la frontière entre théorie et pratique, et notamment lieux d'enseignement et lieux de stage pour que le lieu de stage soit aussi perçu comme un lieu d'enseignement. L'objectif au travers de rencontres consisterait en un partage et échange autour du sens de la formation.

Nous retrouvons parfois dans les propos des étudiants et dans les propos des professionnels sur le terrain : "à l'IFSI, on apprend de la théorie en décalage avec la réalité", et pour les professionnels de l'IFSI, vis-à-vis du terrain, "les infirmiers enchaînent des actes techniques." Propos caricaturaux où chaque formateur ou professionnel sur le terrain se reconnaîtra à quelques nuances près.

Nous remarquons bien toutes les oppositions mises en avant entre théorie et pratique, entre enseignements et savoir-faire, entre préconisation théorique et productivité. Ces propos résonnent comme si la frontière était peu poreuse.

Pourtant, la différence entre les deux espaces est nécessaire. Sinon, pourquoi pratiquer l'alternance entre "système de travail et système école."

Georges LERBERT, cité par Gaston PINEAU, explique que la forme la plus éducative de l'alternance "est celle où activité et étude peuvent se compénétrer intimement selon les normes d'organisation de la personne. C'est la personne qui constitue son propre invariant de la situation éducative."

Gaston PINEAU¹⁵² évoque le terme "d'ordre écotemporel où l'alternance renvoie à un mouvement cyclique vital mettant ensemble des éléments et des sens opposés."

Actuellement, des réunions sont proposées à l'IFSI mais peut-être ont-elles valeur de présentation de ce qui est conçue en formation, et donnent la sensation aux professionnels de "bonne parole" délivrée par l'IFSI.

Il s'agit par conséquent de renforcer l'existant vers le sens de la formation en pesant les contraintes mutuelles.

Des rencontres ponctuelles s'organisent de façon éparpillées entre formateur référent des zones de stage. Peut-être ont-elles besoin d'être institutionnalisées et hospitalières au sens où le développe Laurence CORNU, sans perte d'identité de chaque acteur mais autour de construction d'outils pour favoriser ce que Gaston PINEAU nomme des transactions conflictuelles.

Pour Patrick LECHAUX¹⁵³, l'enjeu est politique : "les études sur les métiers de la formation sont essentiellement centrées sur la catégorie des formateurs. De façon générale, on doit faire le constat que les travaux de recherche portant aussi bien sur les questions sociales que sur la formation professionnelle sont entièrement focalisés sur les politiques et les métiers s'y rapportant ; la question des institutions sociales et médico sociales et les institutions de formation constituant un point aveugle de la recherche. Ce n'est pas pour autant que doit être occulté le système des emplois tel qu'il découle des choix organisationnels adoptés en vue de rester compétitif sur le marché ou d'un certain idéal de service."

L'auteur suggère qu'un nouveau modèle visant la professionnalisation est en train de se construire. Celui-ci basé sur des formateurs issus directement du milieu professionnel qui reposera sur son expérience et son expertise. Il ne s'agit ici ni plus ni moins, si nous devons faire un rapprochement de ce que nous avons pu observer lors de notre voyage d'étude en ALLEMAGNE où le centre de formation n'était qu'un espace logistique au service des entreprises locales qui promouvait ses formateurs pour apprendre les métiers aux étudiants et apprenants.

¹⁵² PINEAU, Gaston. *Temporalités en formation. Vers de nouveaux synchroniseurs*. Coll Anthopos, 2000, Paris, p 157 à 159

¹⁵³ LECHAUX, Patrick. *Article Revue Forum* (numéro spécial octobre 2013), p.1

De sorte, pour reprendre les propos de Patrick LECHAUX¹⁵⁴ "qu'il y a passage de l'institut de formation à l'établissement de formation."

D'ailleurs, n'est ce pas déjà le cas au travers des missions dévolues et associées à l'IFSI dont les locaux et les formateurs servent pour la formation continue par exemple des tatoueurs ou pour les entretiens de sélections, etc....

En fait, n'assistons nous pas depuis 1997 à différentes réformes avec la mise en place de l'accréditation des Agences Régionales de Santé, des lois portant sur la décentralisation, à un déplacement où les instituts et les hôpitaux ne sont plus des éléments essentiels porteurs et seuls décideurs des projets ?

Il y a, dit Patrick LECHAUX, "une désinstitutionnalisation, une entrée dans l'ère de l'institution hors mur, du dispositif ouvert."

III.1 PARTIR DES OUTILS EXISTANTS

Quel outil ? La question qui nous anime n'est absolument pas de protocoliser ou de surenchérir par une création nouvelle mais de discuter du sens d'outil déjà existant.

Dans le discours des interviewés, nous avons été surpris, non pas par l'évocation, mais par l'absence d'évocation chez les trois formateurs de l'utilisation des situations du portfolio et de l'absence du carnet de bord indiqué dans le projet pédagogique.

Ces deux situations du portfolio (une pour le premier stage) servent d'outil d'appréciation à la fin du stage pour le formateur. Il est au travers l'autoformation et la pratique réflexive un outil au service de l'étudiant.

¹⁵⁴ LECHAUX, Patrick. Ibid

III.2 LE CARNET DE BORD

Il est mentionné dans le projet pédagogique et visiblement peu présent dans la pensée des formateurs.

Dans le projet pédagogique de l'IFSI, il est mentionné ainsi :

- "Dans un parcours de formation qui tient compte de la progression de chaque étudiant, le carnet de bord participe au développement de l'autonomie et de la responsabilité de l'étudiant.

Ainsi, l'étudiant construit son cheminement vers la professionnalisation."

Au-delà de l'outil, il s'agit plus d'une démarche, une stratégie d'apprentissage dans une pratique réflexive.

"Il n'y a aucune obligation sur le type d'outil à utiliser."

L'équipe pédagogique demande à chaque étudiant de tenir un carnet de bord.

"C'est pourquoi, un accompagnement et des espaces de temps dans la formation sont prévus pour l'écriture et l'utilisation de ce carnet de bord.

"L'écriture peut prendre de multiples formes, que ce soit pour explorer son faire ou son être, le tout étant bien sûr qu'elle soit médiatisée par des gens compétents afin d'atteindre l'inaccessible. L'écriture peut révéler nos aveuglements, donnera un sens à nos comportements, nos conduites. L'écriture prend la forme d'un miroir où se réfléchit l'indicible, ce qui permet de l'entendre et de le lire (...). Il suffit pour le comprendre de penser au journal intime que l'on écrivait enfant et que l'on relit des années plus tard. Il éclaire tout à coup le présent et donne des clés de compréhension." Solveig FERNAGU OUDET¹⁵⁵

¹⁵⁵ FERNAGU OUDET, Solveig. *Voyage au cœur de la pratique enseignante. Marcher et se regarder marcher*. L'Harmattan, PARIS, 1999, 187p, p.160

Ainsi, le carnet de bord :

- "facilite la distanciation du vécu,
- formalise une traçabilité du parcours,
- permet de visualiser la progression,
- facilite l'engagement dans le processus de professionnalisation."

Nous pouvons remarquer qu'il s'agit d'un outil stratégique visant la professionnalisation de l'étudiant. Il permet non seulement une perspective d'auto écho formation mais pourrait être source d'hétéro formation par une utilisation sur les lieux de stages.

Un outil n'est pas une fin en soi. Il vise un objectif et doit être adapté à cet objectif.

Se pose donc la question du sens de l'action entreprise et de l'outil adapté pour y parvenir dans une réalité de moyen.

Utiliser le carnet de bord sur les lieux de stage au travers d'une discussion avec les formateurs IFSI sur l'entretien d'explicitation et de sa pratique pourrait être un moyen stratégique de partager la posture d'accompagnement avec les professionnels sur le terrain. De plus, nous le voyons clairement, les tuteurs et équipes sur les lieux de stage ont beaucoup de mal à s'approprier la réforme de 2009 et à partager l'approche de l'exercice infirmier. Les étudiants sont souvent confrontés à ces angles de vue différents comme nous l'avons remarqué dans les propos des interviewés. Nous émettons l'idée que face à la réalité du travail, la parole des "bonnes pratiques" de l'IFSI peut être source de disqualification pour l'institut lui-même. L'utilisation du carnet de bord pourrait probablement être une zone de passage non pas dans un "consensus mou" mais dans un partage de la construction d'un outil commun.

Le carnet de bord pourrait prendre une forme convenue entre les deux espaces que sont l'IFSI et lieux de stage.

Actuellement, il n'a aucune forme. Est-il feuille blanche ? Cahier ? Carnet ? Que contient-il ? Quel sens a-t-il pour les étudiants ?

Il a bien sûr une dimension intime personnelle mais les éléments professionnels dans une démarche d'explicitation pourraient être discutés.

Rappelons que dans le projet pédagogique de l'IFSI, la démarche d'explicitation figure dans les références conceptuelles et professionnelles, ce qui n'est pas anodin.

La démarche d'explicitation²⁸ va permettre à l'apprenant de conscientiser sa pratique

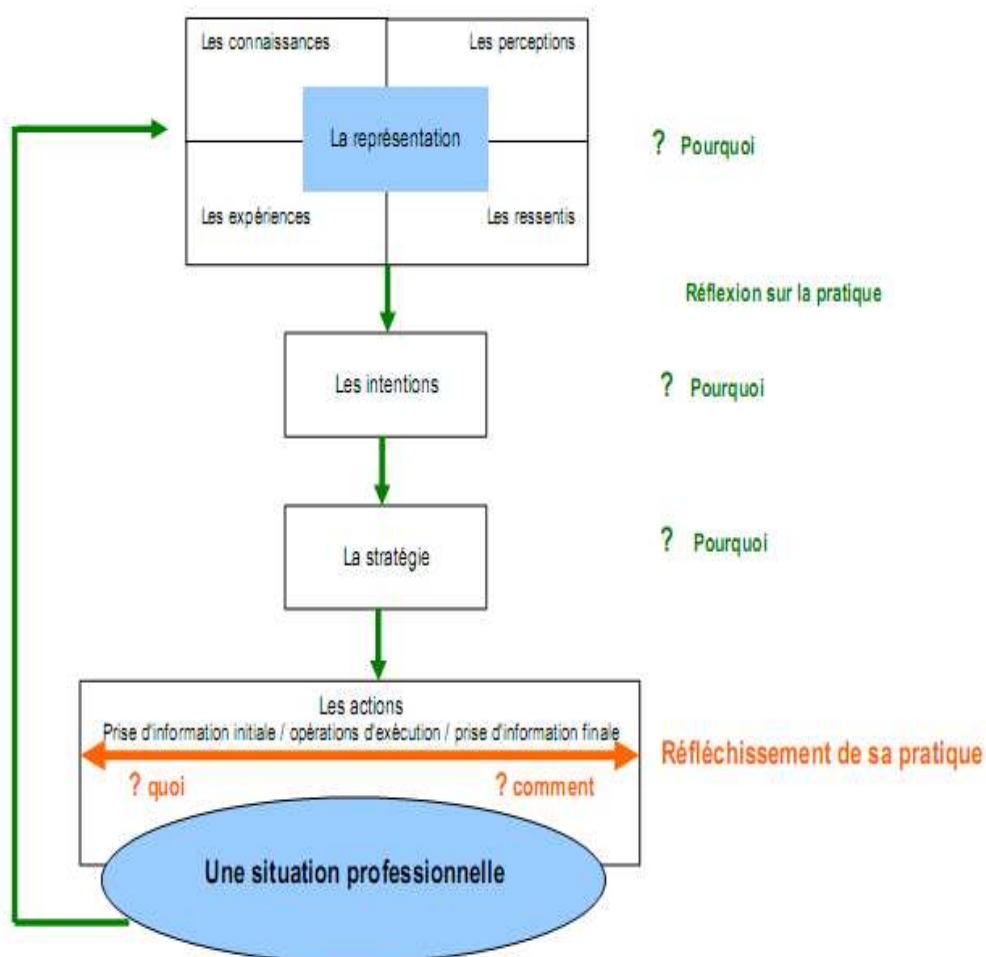


Figure : projet pédagogique de l'IFSI

III.3 | ALTERNANCE COURS/STAGE EN IFSI

Nous avons bien remarqué l'oscillation constante des formateurs interviewés entre ce qui est estimé obligatoire et incontournable, dans la dimension évaluation des étudiants après stage en vue de la présentation à la Commission d'Attribution des Crédits, et ce qui était de l'ordre de l'accompagnement "au quotidien" des étudiants infirmiers.

Nous avons également remarqué les souhaits de ces mêmes formateurs pour donner une forme tantôt divergente, convergente ou incertaine, vers ce que l'on pourrait qualifier en référence à Gaston PINEAU des "synchroniseurs".

L'exemple pris de l'organisation du premier semestre est révélateur de tous ces enjeux et les exemples et les références au compagnonnage et aux avis sur l'affiliation individuelle ne manquent pas. Les évocations dans les entretiens mentionnent la non possibilité matérielle de mener à bien ces actions et de les poser comme un synchroniseur temporel. La façon dont sont posés les éléments freinant semble être dans une relation de cause à effet, tantôt "ça ne loge pas", tantôt les cours magistraux des universitaires priment alors qu'ils ne sont pas tous indispensables, etc... .

Nous suggérons par conséquent de sortir de cette vision symétrique de l'organisation pour amorcer la difficulté dans une vision complémentaire non plus duelle mais triangulaire. Pour envisager des suggestions, il est indispensable alors d'entrevoir deux niveaux :

3.3.1. Un premier niveau de discussion

Nous pouvons qualifier de niveau de Micro en référence à Thierry ARDOUIN. Il concerne l'ingénierie de formation sur deux plans intimement liés :

- Celui de l'accompagnement individuel au travers d'un modèle entre formateur et étudiant. Pour que ce niveau s'inscrive dans une pratique reconnaissante de la posture du formateur, il doit dépasser la dimension duelle et faire l'objet d'une discussion avec les représentants du niveau institutionnel que sont les membres de la direction de l'IFSI et des représentants du conseil pédagogique.

Le but étant que chacun puisse exprimer ses convictions, ses valeurs sur le mode d'accompagnement des étudiants et mettre en place des synchroniseurs laissant des marges individuelles ("des balises temporelles" dira un interviewé).

Une des possibilités étant de créer "un créneau institutionnel" (appelons le rituel) afin que les formateurs reçoivent individuellement avant le 1^{er} stage chaque étudiant dont il est le référent de suivi pédagogique.

Au travers de l'affiliation, une reconnaissance du parcours antérieur de l'étudiant, de ses motivations à exercer la profession infirmier(e) pourraient être le point de départ vers une posture stratégique individualisée du formateur. Le fait de poser cette thématique en triangulant la discussion avec des membres du conseil pédagogique donnant ainsi une "boussole institutionnelle" qui n'empêche pas la navigation personnelle du formateur selon les besoins.

3.3.2. Un autre niveau de discussion

A propos des rituels à instaurer, un autre rituel nous semblerait intéressant source de reliance dans l'accompagnement pédagogique mutuel. Il se situe sur un plan Meso.

Actuellement, il existe un rituel marquant : l'obtention du diplôme.

Un représentant de l'Agence Régionale de Santé, de la Direction Régionale de la Jeunesse et des Sports, et des représentants des principaux hôpitaux locaux y participent.

Les prises de paroles successives témoignent pour chacun des valeurs accordées à l'exercice professionnel infirmier. Mais cette désintégration (en terme d'au revoir), comme disent les étudiants, n'a pas de pendant en terme d'accueil.

Même si elle était modeste, elle reste à organiser dans la perspective stratégique de l'alliance partenariale entre région, lieux de stage et IFSI, sous le regard des uns et des autres.

Cet accueil rituel pourrait avoir pour effet de donner aux étudiants une identité "d'étudiants professionnels" au travers de l'affiliation comme le suggère Alain COULON en ethnométhodologie.

Un autre enjeu consisterait à prendre en compte ces représentants, de leur donner un espace dans la formation (espace non symbolique actuellement dans l'entrée en formation) afin d'accéder à une ingénierie de coopération ouverte sur le débat de la professionnalisation.

Une autre question est à aborder : celle du choix des enseignements indispensables ou non avant le départ en stage afin que les apprentissages reposent ou non sur une méthode inductive, déductive ou combinatoire. Cette question ne peut être abordée sans l'avis éclairé des lieux de stage et de leurs représentants pour non seulement envisager les possibilités générales matérielles mais surtout pour y construire un style d'apprentissage commun et choisi, permettant de poser l'accompagnement mutuel des tuteurs sur le terrain.

Ce débat concerne, autour des représentations de chacun, l'exercice professionnel avec les représentants de l'université.

Les rencontres existent mais concernent essentiellement le contenu des cours et leurs enregistrements. Il y a peu de débat dans le sens de l'universitarisation au sein d'une formation professionnalisante. Cette thématique de discussion contribuerait à envisager la complémentarité entre deux organisations aux modalités pédagogiques indissociables du programme des études infirmières.

Car finalement dans cette "union", s'agit-il d'un contrat de pariage ou de mariage ?

S'il s'agit d'un mariage, est-il consenti avec séparation de biens ou un mariage de raison ?

La question peut sans doute être à envisager avec humour tant chacun doit être un peu étonné de se retrouver dans une intimité sans savoir trop quoi faire avec l'autre.

"Pour ce qui est des métiers de la formation, les fonctions et les identités de formation se distribuent entre le pôle de l'université et celui du travailleur social, dans un entre deux qui est un espace de tensions, de recompositions permanentes des rôles professionnels et donc d'identités sans doute instables" nous dit Patrick LECHAUX¹⁵⁶.

¹⁵⁶ LECHAUX, Patrick. Ibid p 11

"Les formateurs ayant une fonction à la fois de contribution à la normalisation des futurs professionnels ainsi qu'une fonction d'appui au développement personnel et professionnel des étudiants."

A contrario pour les universitaires, il peut s'agir d'une injonction estimée dévalorisante d'enseigner en IFSI.

Mais, il y a contrainte à fonctionner ensemble dans une perspective (liée aux accords de BOLOGNE) de professionnalisation.

Les échanges autour des représentations sur ce thème nous semblent incontournables pour viser une complémentarité, source de différenciation et non une symétrie "galopante" et morcelante pour les étudiants.

III.4 POUR UN ACCOMPAGNEMENT DES TUTEURS

Une formation "tuteurs" existe et se pratique en formation continue. C'est-à-dire facturée aux établissements hors Centre Hospitalier Universitaire.

Elle est sans doute une aide importante.

Il s'agit d'un enjeu financier qu'il ne nous appartient pas de discuter tant cette frontière se heurte à des zones de pouvoirs financiers et hiérarchiques.

Est-ce véritablement un problème ?

La question qui nous anime se situe davantage sur le registre des transactions même conflictuelles qui vise la reliance plutôt que la déliance. La question n'est pas d'être dans la posture d'un formateur ou d'un enseignant vis-à-vis du terrain (ce à quoi nous risquerions d'y perdre en crédibilité) mais plutôt être dans l'échange autour de nos pratiques avec les tuteurs sur le terrain, évitant par là-même le piège de la toute puissance du lieu de formation qui délivre la "bonne parole".

Les tuteurs en stage sont dans un système hospitalier de "turn over" pour certains.

Dans certains endroits, ils ont même été désignés pour œuvrer à cette mission. Leur perception de cette mission repose parfois sur des incompréhensions du programme des études infirmières.

Ce changement de paradigme est bien loin de leurs préoccupations parfois agitées. Alors, peut-être devons nous prendre le risque (qui n'en est peut-être pas un) de leur hospitalité en se déplaçant dans leurs espaces ?

La constitution des "livrets d'accueils" n'en a été que les prémices, et les "temps de regroupements" sont parfois des poids pour des professionnels confrontés à de nombreuses transformations de leur environnement de travail.

Si la réalisation commune de l'outil "carnet de bord", comme nous l'avons vu précédemment, est une porte d'entrée vers la coopération, l'échange sur les pratiques d'accompagnements, pour œuvrer à une pratique réflexive, en est une autre.

III.5 | UN REFERENTIEL FORMATEUR

Le rôle de référent de suivi pédagogique au sein de la formation n'est défini par aucune compétence.

Etant donné qu'elle est associée dans la philosophie de l'IFSI à des tâches sous tendues par des valeurs, pourquoi ne pas construire, tout comme pour les étudiants infirmiers, un référentiel de compétences formateurs, cœur de métier associé à d'autres compétences, qui prendrait en compte les aspects spécifiques de l'IFSI ?

Outre la construction à une œuvre commune dans la coopération, il permettrait aux nouveaux arrivants formateurs de bénéficier de la lecture expérientielle de ceux qui l'ont construit, et d'envisager un travail individuel au sein d'un collectif.

De plus, nous voyons clairement que la réforme des études infirmières de 2009 a bousculé l'identité du formateur en étant plus seulement celui qui "enseigne", ni seulement celui qui accompagne en temps que référent, mais aussi en se situant comme "apprenant" de la mise en lien avec les partenaires responsables de sa propre évolution.

Les compétences "multi facettes" ont sans doute besoin d'être mise en valeur dans la perspective d'un travail collectif donnant du sens aux actions.

III.6 | L'ANALYSE DES PRATIQUES DES FORMATEURS

Tout comme la formation des tuteurs et des étudiants passe par la pratique réflexive, les formateurs pourraient trouver en cet outil un regard distancié sur leurs pratiques.

Les incertitudes formulées dans les interviews sur le bien fondé de pratiquer "comme ci ou comme ça", en témoignent.

"Cette réflexivité doit être conçue comme une compétence et une attitude", nous dit Catherine GUILLAUMIN¹⁵⁷.

"En tant que compétence, c'est l'aptitude à reconsidérer, repenser, reconstruire mentalement ses expériences et ses actions d'une manière réfléchie et plus ou moins systématique. La réflexivité implique et présuppose à la fois une attitude d'ouverture, d'éveil et même de curiosité pour mettre en question l'évidence de ses propres situations et expériences."

Cette définition s'applique tout autant pour les étudiants infirmiers que pour les formateurs.

Pour les formateurs, des espaces d'analyse de la pratique restent à créer.

Des possibles existent au sein des réunions hebdomadaires de "mini équipes" réparties par années de formation. Mais les personnes qui constituent ces tiers de groupe (1^{ère}, 2^{ème} ou 3^{ème} année) sont changeantes de sorte que ces espaces n'offrent pas de sensation d'appartenance au grand groupe de formateurs. De plus, ces analyses de pratiques ne peuvent pas être, à la place de, mais en plus, des réunions pédagogiques.

Enfin, seule une personne extérieure est à même de mener ces réunions afin de sécuriser les participants sur la neutralité de son animation et analyse.

¹⁵⁷ GUILLAUMIN, Catherine, PESCE, Sébastien., DENOYEL, Noël. *Pratiques réflexives en formation, ingéniosité et ingénieries émergentes*. L'harmattan, PARIS, 2009, p. 168.

III.7 | L'ÉCHANGE SUR LES PRATIQUES D'ACCOMPAGNEMENT ENTRE IFSI

Il peut être effectué à plusieurs niveaux que ce soit au sein de la région actuelle avec les autres IFSI ou au sein d'échanges avec les autres universités européennes comme l'université de GRENADE avec laquelle nous avons une convention de partenariat.

Certes ce point est plus difficile à réaliser de par ses enjeux, d'absences, de coût de réalisation. Il n'en reste pas moins réaliste si l'idée est retenue lors des "transactions" évoquées précédemment.

L'enjeu n'est pas d'aller chercher des solutions pratiques et artificielles mais d'échanger les représentations sur l'exercice professionnel dans un contexte de mobilité et de flexibilité européenne.

CONCLUSION PARTIELLE DU CHAPITRE 4

Envisager une seule action est impossible lorsque nous parlons de la pratique d'accompagnement auprès des étudiants infirmiers.

Bouger un seul élément telle l'image du Rubik's cube, et c'est l'ensemble qui s'en trouve bousculé.

Mais à l'inverse du Rubik's cube, il n'y a pas de solution clé mais une recherche de sens. Cette recherche ne peut pas prendre les éléments en les dissociant mais s'effectuer dans une lecture globale mesurant les incidences avec humilité.

Les suggestions proposées dirigent le regard sur une ingénierie à un niveau Micro et Méso par une modeste stratégie du dialogue, visant l'identité professionnelle des différents acteurs, et finalement leur autonomie dans un système aux multiples contraintes.

CONCLUSION GENERALE

En introduction, nous évoquions les différentes visions qui s'offraient à nous permettant différents angles d'étude ou différentes perspectives de recherche sur un problème posé. Les deux principaux éléments de départ concernaient l'utilisation exponentielle des mails et les différentes pratiques de suivi pédagogique et/ou d'accompagnement, selon les formateurs de l'Institut de Formation en Soins Infirmiers.

Dans un premier chapitre, nous avons recensé divers éléments contextuels dans les pratiques d'accompagnements en IFSI.

Puis, après un bref détour autobiographique, nous avons posé un premier regard sur la pratique en rappelant les éléments relatifs au programme des études infirmières de 2009. Nous avons confronté ensuite ces éléments au projet pédagogique de l'IFSI.

L'estimation de départ quant à l'utilisation croissante des mails a été confirmée par une enquête réalisée auprès de formateurs.

Afin de préciser davantage le contexte, un rappel sociologique nous a permis d'envisager le fait que les espaces temps sont de plus en plus gommés dans notre société post moderne dans laquelle s'est s'inscrite les études infirmières. Pour en décrire l'organisation, nous avons pris l'exemple du premier semestre. Cette formation suscite toujours de nombreuses discussions.

Cette analyse de contexte nous a permis d'envisager plusieurs questions autour du suivi pédagogique selon s'il est pris au sens des textes du référentiel ou selon l'accompagnement mentionné dans le projet pédagogique. Mais aussi de situer dans quelle temporalité se développe ce travail. D'autant plus qu'à l'exemple du premier semestre où les enseignements didactiques conséquents marquent le début de formation et favorisent une mise en route de l'exercice professionnel par la théorie.

Face à ce premier questionnement, nous avons réalisé des recherches dans la littérature autour du suivi pédagogique puis de la notion d'accompagnement.

Nous avons plongé ensuite notre regard sur la notion d'alternance dialogique et de transaction pour envisager une première idée pour évoquer des espaces temps possibles. La notion de reliance, dirigée vers l'affiliation, a ensuite permis d'en préciser une forme avec l'aide de mise en place de rituel visant l'hospitalité.

Afin de ne pas perdre de vue l'objectif de ce travail, la distinction entre métiers, profession et professionnalisation a été explorée.

Ces recherches ont abouti à une hypothèse montrant qu'il existe différents procédés d'accompagnement mis en place par les formateurs qui reposent sur des synchroniseurs différents. Ces pratiques dans un contexte d'alternance supposent qu'elles soient menées par plusieurs acteurs. Cette hypothèse n'a de sens que si elle est soumise aux regards de ceux qui exercent sur le terrain et à leurs avis éclairés.

C'est pourquoi, dans un troisième chapitre, nous avons réalisé trois entretiens semi directifs. Après les avoir catégorisés, nous avons pu remarquer que l'emploi des pronoms personnels, dans le discours des interviewés, révélait une question identitaire professionnelle sous jacente.

L'hypothèse, en partie confirmée, a permis, avec l'avis des formateurs interviewés, d'ouvrir des perspectives non envisagées jusqu'alors :

- les mails ne sont pas un problème en soi,
- la pratique d'accompagnement est bien polymorphe au travers l'exemple du premier semestre,
- le souhait d'une organisation différente est espéré.

Enfin, la quasi absence, dans le discours des interviewés, d'éléments relatifs à l'accompagnement réalisé par les professionnels sur le terrain, a montré toute la complexité de l'alternance.

Ces éléments ont été sujet de discussions au travers des concepts et notions de complémentarité, de posture des formateurs, d'identité professionnelle des formateurs, d'éthique et de responsabilité :

- Ces notions posent la question de la mutualité de l'accompagnement entre formateurs et tuteurs en stage.

- En référence à la systémie, nous avons pu remarquer que si un changement dans la formation des études infirmières a bien eu lieu, les notions qualitatives du changement restent à peaufiner.

C'est dans cette perspective qu'un quatrième chapitre a été envisagé après avoir suggéré la mise en place, parfois difficile, d'une ingénierie en coopération et d'une stratégie respectueuse, de proposer des pistes pragmatiques visant l'autonomie des formateurs et par conséquent des étudiants. Ces suggestions vont dans le sens de la mise en place au niveau micro et meso de transactions (même conflictuelles) entre tous les acteurs.

La question est dans notre propos de renforcer les outils existants en les utilisant au mieux.

Un autre niveau de suggestions propose de créer des synchroniseurs entre les différents protagonistes.

Et enfin, la création d'un référentiel formateur permettrait de donner à celui-ci une assise à son exercice professionnel.

Si les mails et leurs utilisations se sont révélés être un symbole d'un système mouvant et changeant, les signes de ce changement de paradigme ont montré des pratiques polymorphes de l'accompagnement dans un contexte socio économique européen.

La prise en compte des compétences des formateurs passe par la mise en place de synchroniseurs visant les transactions entre acteurs. Mais ces suggestions, aussi crédibles soient elles, doivent faire l'objet elles-mêmes de transactions au sein même de temps de rencontres pédagogiques de l'institut concerné.

Le sujet devient alors politique au sens du respect de l'investissement citoyen dans une organisation.

A ce titre, ce travail est une réflexion contributive pour entrer en délibération avec les acteurs qui interviennent dans la formation initiale infirmière.

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES (livres consultés, livres consultés pour méthodologie, revues)

AGULHON, Catherine, COUVERT, Bernard. *La professionnalisation des cursus, axe majeur des réformes européennes ?* Cahier de la recherche sur l'éducation et les savoirs hors série n°3 / 2011.

ALTER, Norbert. *Donner et prendre. La coopération en entreprise.* Ed La découverte / Poche, Paris, 2013

ALTET, M.. *Former des enseignants professionnels.* Edition De Boeck, 1994, Bruxelles cité in Pédagogie: dictionnaire des concepts clés, Françoise RAYNAL et Alain RIEUNIER, Edition ESF, PARIS, 1997

ARDOUIN, Thierry. *Ingénierie de formation.* Dunod, 4^{ème} édition, 2013, PARIS, 293p., p.10.

AUBERT, N., GRUERE, JP., JABES, J., LAROCHE, H., MICHEL, S. . *Management aspects humaines et organisationnels.* Paris, PUF, Fondamental, 1991, p.10

BACHELAR, Gaston. *Bibliothèque des termes philosophiques*, Paris, 1910, p.77à 85.

BALIBAR, Etienne. *La crainte des masses.* Ed Galilée, 1997, p.371 à 380.

BARDIN, Laurence. *L'analyse de contenu.* Puf, 2013, 2ed Quadrige, Paris, 291 p.

BLANCHET Alain, GOTMAN, Anne. *L'enquête et ses méthodes – l'entretien.* 2^{ème} édition, Armand Colin, Coll, p. 128 – 129.

BLOCH, Marie-Aline, HENAULT, Léonie. *Coordination et parcours. La dynamique du monde sanitaire, social et médico-social.* Dunod, PARIS, 2014, 336 p., p 1.

BOLLE DE BAL, Marcel. *Transaction et reliance in Les transactions aux frontières du social.* Coordonné par M.F. FREYNET, M. BLANC, et G. PINEAU. *Chronique sociale*, 252 p., p. 43 à 47

BOUVIER, Nicolas. *L'usage du monde.* Petite Bibliothèque Payot, 2005, Barcelone, 419p.

BRENOT, Jacques, TUVÉE, Louis. *Le changement dans les organisations.* Que sais-je ? Puf, 1996, p. 47-48

BRETON, Philippe, PROULX, Serge. *L'explosion de la communication. La renaissance d'une nouvelle idéologie.* Sciences et société, Ed découverte, PARIS, du Boreal, Montral, 1989, 286p.

CAPLOW, Théodore. «Deux contre un». Nouvelle édition ESF, Octobre 1984, 176 p.

COULON, Alain. *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire.* PUF. Collection Politique d'aujourd'hui, 1997, 219 p.

COUTELLEC, Léo. *Epistémologie des frontières*. Academos 2012, p. 159 à 175.

CRESPO, G. ; LECHAUX, P. (2013). Les mutations des centres de formation sociales in Gueguen J-Y (coord), *L'année de l'action sociale 2014- Les politiques à la croisée des chemins*, Paris, ed Dunod, coll. "Guides Santé Social". 302 pages. (p 269).

D. A. SCHÖN. *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Les éditions logiques. Edition 1994, 418 p.

DE FRANCK LYNCH, Barbara. *Thérapie familiales structurale*. ESF, PARIS, 1986, 134 p.

DEJOURS Christophe. *Travail vivant 2 : Travail et émancipation*. Ed Payot, 2009, 242p., p 167 à 183

DENOYEL, Noël. *Alternance dialogique et épistémologique de la continuité expérientielle*. Education permanente, n° 193, 2012, p. 105 à 118.

DENOYEL, Noël. *Le biais du gars*. Alternance tripolaire et raison expérientielle à la lumière de la sémiotique de Peirce. Revue Française de Pédagogie, 1999, vol 128, p. 35 à 42

DENOYEL, Noël, PINEAU, Gaston, ROBIN, Jean Yves, sous la direction de Jean Pierre BOUTINET. *Penser l'accompagnement adulte – rupture, transition, rebonds*. PUF, PARIS, Août, 2008, 2^{ème} tirage, 369 p.

Dictionnaire de la langue française. 8^{ème} édition. 1932. Page 1434.

Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines. 3^{ème} édition. Sous la direction d'Alex MUCCELLI. Armand Colin. PARIS, p 143.

Dictionnaire de l'éducation sous la direction d'Agnès VAN ZANTEN, PUF, 1^{ère} édition, 2008, PARIS, p. 632-633

Dictionnaire clinique des thérapies familiales systémiques. JC BENOIT, JA MALAREWICZ, J BEAUJEAN, Y COLAS, S. KANNAS, ESF, 1988, p. 52

DERYCKE, Marc. *Revue française de pédagogie* n° 132, Juillet Août Septembre 2000, p5-10

DETIENNE, Marcel, VERNANT, Jean-Pierre. *Les ruses de l'intelligence. La métis des grecs*. Flammarion 2002, 316 p., p.264 et p. 297.

DORTIER, Jean-François. *Sciences Humaines* n°28, spécial octobre/novembre 2013

DUBAR, Claude. *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Le lien social, PUF, 2012

FERNAGU OUDET, Solveig. *Voyage au cœur de la pratique enseignante. Marcher et se regarder marcher*. L'Harmattan, paris, 1999, 187p, p.160

FREYNET, M.-F., BLANC, M., PINEAU, G. . *Les transactions aux frontières du social*. Chronique sociale, Lyon, 1998, 252 p.

FREYNET, M-F, BLANC, M., PINEAU, G. (1998) (coord). *Les transactions aux frontières du social-formation, travail social, développement local*. Lyon. Chronique sociale. 252 p.

GEAY, André. *L'école de l'alternance*. Education formation. Ed L'Harmattan, PARIS, 1998, 192p.

GUILLAUMIN, Catherine, WITTORSKY, Richard. *Les synergies travail formation*. Hors série AFPA, 2014, p55.

GUILLAUMIN, Catherine, PESCE, Sébastien, DENOYEL, Noël. *Pratiques réflexives en formation – ingéniosité et ingénieries émergentes*. L'Harmattan, 2005, p. 135 à 150.

GUILLAUMIN, Catherine, PESCE, S., Denoyel, Noel. *Pratiques réflexives en formation, ingéniosité et ingénieries émergentes*. L'harmattan, PARIS, 2009, p. 168.

HALEY, Jay. *Nouvelles stratégies en thérapies familiales*. Delarge. PARIS, 1979.

HULIN, Annabelle. *Les transitions professionnelles en questions*. Education permanente, hors série, AFPA, 2012, p 25 à 30

JULLIEN, François. *Vivre de paysage ou l'emprise de la raison*. Bibliothèque des idées. NRF. Gallimard 2014, PARIS, p. 40 à 52

JULLIEN, François. *Traité de l'efficacité*. Grasset, 1996, 234 p. , p 27 à 39.

JUMEL, Guy, GUIBERT, Joël. *Méthodologie des pratiques de Terrain en sciences humaines et sociales*. Armand Colin. 01.03.97. Coll CURSUS, 206p, p. 102.

LE BOTERF, G. . *Travailler en réseau et en partenariat – Comment faire une compétence collective*. Paris, Eyrolles, Collection Ressources humaines, 3^{ème} édition. 2013 (p 75).

LE CALVE, Nadège. Sous la direction de Jean Noel DEMOL et Catherine GUILLAUMIN. Préface de Thierry ARDOUIN. Postface de Sébastien PESCE. *Former et prendre soin*. L'Harmattan, PARIS 2014. (p108-109).

LECHAUX, Patrick. *Article Revue Forum* (numéro spécial octobre 2013), p.1

LERBET – SERENI, Frédérique. *Les régulations de la relation pédagogique*. Paris, Ed l'HARMATTAN, 216p, p.33

LERBET - SERENI, Frédérique. *La relation duale – complexité autonomie et développement*. L'Harmattan. PARIS, 1994, 161 p.

LERBET, Georges. *Pédagogie et systémique*. Pédagogues & pédagogies. Puf, 1997, 126 p., p. 72

Maxidico. Dictionnaire encyclopédique de la langue française. Edition de la connaissance. PARIS 1996, p.21.

MERIEU, Philippe. *Quelles finalités pour l'éducation et la formation*. Revue Sciences Humaines. 1997, n°76, p 30-35.

MONTANDON, Christiane. *Approches systémiques des dispositifs pédagogiques*. Enjeux et méthodes. Savoir et Formation. L'HARMATTAN, PARIS, Juin 2002, 379 pages.

MURAKAMI, Haruki. *Du sud de la frontière, à l'ouest du soleil*. Coll 10/18. Nouvelle édition 2012. La Flèche, 260 p.

- PATURET, Jean-Bernard. *De la responsabilité en éducation*. éres, Toulouse, 2007, page 17
- PAUL, Maëla. *L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique*. L'Harmattan, Paris, 351p.
- PAUL, Maëla, sous la direction de Jean-Pierre BOUTINET, Noël DENOYEL, Gaston PINEAU et Jean-Yves ROBIN. *Penser l'accompagnement adulte, ruptures, transitions, rebonds*. Puf, 2008, p 266
- PESCE, Sébastien. *Le rite de passage comme forme d'autorisation mutuelle : analyse d'un rituel produit sur un mode coopératif*, in R. Casanova et A VULBEAU (dirs). *Adolescences, entre défiance et confiance*, NANCY, presse universitaire de Nancy, p. 221 à 232.
- PINEAU, Gaston. *Les transactions aux frontières du social*. Formation, travail social, développement local. Coordination par M-F FREYNET, M BLANC et G PINEAU. *Chronique sociales*. Lyon, 1998, 252p., p 43 à 67.
- PINEAU, Gaston, LEGRAND, Jean louis. *Les histoires de vie*. Que sais-je. PUF 2007, 127p., p 73 à 91.
- PINEAU, Gaston. *Temporalité en Formation. Vers de nouveaux synchroniseurs*. Anthropos, PARIS, 2000, 203p.
- PINEAU, Gaston. (introduction générale), *L'ingénierie de formation*. P. LEGUY, L. BREMAUD, J. MORIN, G. PINEAU. L'harmattan, PARIS, 2005, p9 - 24
- PINTO et GRAWITZ. *Méthode en sciences sociale*. Ed DALLOZ, PARIS, 1971. p 289.
- REY, Alain. Sous la direction de. *Dictionnaire historique de la langue française*, Le ROBERT 4^{ème} édition 2010, p493.
- RICOEUR, Paul. *Soi comme un autre*. Seuil, Collection Point essais, 1996, 424 p.
- RINAUDO, Jean-Luc. *Questions vives*, 674, volume 7, n°14 2010. Les TIC : un objet transitionnel.
- RINAUDO, Jean-Luc. *Questions vives. TIC et développement des compétences ; quelles réciprocitys*. Volume 7, n° 14, 2010, p.142
- ROBERTON, Geneviève. *Le suivi pédagogique : une autre conception de la relation étudiants/formateur en IFSI*. Recherche en soins infirmiers n° 146, Septembre 1996
- SHANNON, Claude. Traduction française *la théorie mathématique de la communication*. PARIS. RETZ-CEPL, 1975.
- The Consise Oxford Dictionary – Dictionary of synonyms (1999), Oxford University Press, 6^{ème} édition. 896 pages. (p 146).
- TOMAN, Walter. *Constellations fraternelles et structures familiales*, ESF, PARIS, 1987.
- YATCHINOVSKY, Arlette. *L'approche systémique pour gérer l'incertitude et la complexité*. Collection formation permanente, ESF, Editeur, PARIS, 1999, p 13 à 88.
- ZARIFIAN, Philippe. *Objectifs, compétences*. Ed. Liaisons. Paris, 232p, p74.

WATZLAWICK, Paul, BEAVIN, Janet Helmick, D JAKSON, Don. *Une logique de la communication*. Paris, Ed du seuil, 1992, p.19.

WATZLAWICK, P., WEAKLAND, J., FISCH, R. *Changements, paradoxe et psychothérapie*. Ed Seuil, Paris, 1975, 192 p.

WIENER, Norbert. *Cybernétique et société. L'usage humain des êtres humains*. Traduit de l'anglais, Ed deux rives, 1952, 294p.

WITTORSKI, Richard. *Professionnalisation et développement professionnel*. Actions et savoir. L'Harmattan, PARIS, 2012, 188 p.

TEXTES ET ELEMENTS LEGISLATIFS

Circulaire n 2994 du 28 Juillet 1992 relative à la mise en place de la réforme des études d'infirmiers p5 non parue au bulletin officiel

Profession infirmier. Recueil des principaux textes relatifs à la formation préparant au diplôme d'Etat et à l'exercice de la profession. Berger Levraut, 2003

Profession infirmier. Recueil des principaux textes relatifs à la formation préparant au diplôme d'Etat et à l'exercice de la profession. Berger Levraut, Juillet 2009

Profession infirmier. Recueil des principaux textes Berger Levraut, à jour le 01/08/2013, p. 52

Projet pédagogique de l'Institut de Formations en Soins Infirmiers, 2013, p.36.

Programme des études conduisant au diplôme d'état infirmier (Bulletin Officiel des affaires sociales et de l'intégration n° 92/43 du 7 Mai 1992

INTERVENTIONS ET ENSEIGNEMENTS

BREMAUD, Loïc. Cours Master 2 SIFA, TOURS, avril 2014

BRETON, Hervé. Cours Master2 SIFA, TOURS, 2014

CORNU, Laurence. *Hospitalité, seuil, passage, passation*. Cours Master 2 SIFA, TOURS, 2014.

CORNU, Laurence. Hospitalité, seuil, passage, passation. Frontières et philosophie. Acte du colloque du musée d'art moderne de Céret. EPCC. Mars, 2010, n° 51. 2011, p 19 à 24.

FOURNERAULT, Rémi. DRH HUTCHINSON. Cours Master 2 SIFA, TOURS, 2013/2014

LERBET SERENI, Frédéric. Cours Master 2 IFAC, 2014.

OUVRARD, Didier. Compagnon charpentier. La formation par le voyage chez les compagnons. Cours Master2 SIFA, Tours

REGNIER, Samuel. Maître de conférences. Cours SIFA. TOURS, Avril 2014

NAL, Emmanuel. Cours Master 2 SIFA, Octobre 2013, TOURS.

SITES INTERNET

ANDEP. Avenir pour la formation paramédicale en France, interface. 2012
www.andep.fr. Avenir pour la formation paramédicale en France.

BEZILLE, Hélène. *Formation du sujet, apprentissage et dynamique des affiliations*. Education et Francophonie. L'éducation des adultes entre le biographique et le curriculaire. Acelf.ca. QUEBEC, 2010, p. 123 à 137
<http://id.erudit.org/iderudit/0399883ar>

BLANDIN, Bernard. *La relation pédagogique à distance : que nous apprend GOFFMAN ?*
<http://www.cairn.info/revue-distance-et-savoirs-2004-2-page-357.htm>

DESHAIES, Denise, QUELLET, Jacques. Contributions à l'analyse des pronoms personnels. Langues et linguistiques, n°8, Tome 2, 1982, p 219-243. Université LAVAL QUEBEC CANADA. <http://www.ulaval.com>

MONTANDON, Christiane. *Règles et ritualisations dans la relation éducative*. Publié dans Hermès la revue. 2005/3 (n° 43) .www.cairn.info

Fiche de lecture. Essai sur le don. Marcel MAUSS. Mars 2011, BIKARD Marine. HEC, Paris appli6.hec.fr/amo/public/files.fr.pdf

MAGAZINES – ARTICLES

BOURDAT, Mathilde, GALIANO, Patrick. *Apprendre, former, qu'est ce qui change avec le numérique ?* Revue personnel, mensuel n°543, Octobre 2013

ENLART, Sandra. *Ce que signifie "savoir" ou "apprendre" se transforme vite* (même revue)

HERVE, Denis. *Marianne* n°861, octobre 2013.

IGAS. Juillet 2013. Les formations paramédicales : Bilan et poursuite du processus d'intégration dans le dispositif LMD. Etabli par Vincent MARSALA. www.igas.gouv.fr

La tribune. FO Santé. n° 80. Juin 2014

ANNEXES

ANNEXE 1

ELEMENTS DU PROJET PEDAGOGIQUE DE L'IFSI

5. LA DEMARCHE REFLEXIVE, BASE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

La prise de conscience des représentations sous-jacentes aux pratiques est essentielle dans le processus de professionnalisation. La démarche réflexive amène une distance critique sur l'action, et conduit le sujet apprenant à en repenser le sens et l'origine. L'agir peut être décomposé en quatre éléments :

- Les représentations que l'apprenant se fait d'une situation
- Les intentions qu'il se fixe
- Les stratégies d'action qu'il peut envisager
- L'action effective qu'il met en œuvre

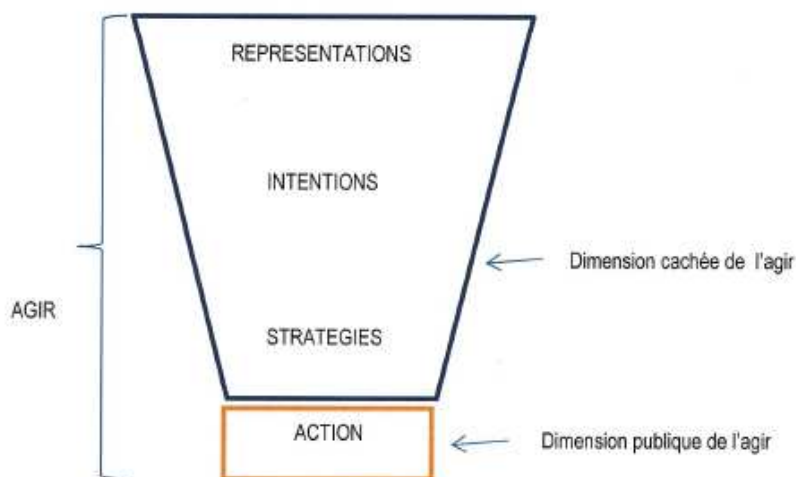


Fig.5 La décomposition de l'agir.²⁷

²⁷ PERON V, d'après Bourassa, Serre et Ross. Formation « Démarche réflexive et apprentissage ». (2010). Formation Partenaires. IFSI de Poitiers. Non publié.

LE SUIVI PEDAGOGIQUE

FINALITES :

Le suivi pédagogique permet à l'étudiant de mener à bien son apprentissage et l'élaboration de son projet professionnel.

Le formateur responsable de suivi pédagogique (RSP), à l'IFSI de Poitiers, assure l'accompagnement pédagogique d'un groupe d'étudiants issus des 3 promotions. Le suivi pédagogique est assuré par le même formateur pour la durée totale de la formation. Son rôle est détaillé dans les rôles et missions des formateurs.

Les entretiens de suivi, outre une connaissance mutuelle, portent sur l'apprentissage des compétences en lien avec le projet professionnel de l'étudiant :

- A l'IFSI, au travers de l'acquisition et de l'intégration des ressources de la compétence
- A partir du stage, au travers :
 - de l'acquisition des compétences et des actes/activités infirmières avec étude du portfolio renseigné par l'étudiant et confronté aux 2 feuilles "acquisition des compétences en stage" et "bilan du stage" renseignées par le tuteur
 - des échanges à propos des 2 situations de soin analysées par l'étudiant à l'issue du stage
 - de la conformité de la présence en stage

Ils aboutissent à l'ajustement du parcours de formation de l'étudiant et à la proposition d'attribution de crédits.

Le métier de formateur

Le formateur serait celui qui prendrait en considération la globalité de l'acte éducatif dépassant le cloisonnement des différentes disciplines pour s'attacher à l'étude des problèmes concrets, en prêtant une attention toute particulière aux problèmes relationnels, au vécu des formés, sous toutes ses dimensions ; affective, sociale et culturelle.⁴⁰

Être formateur en soins infirmiers à l'IFSI de Poitiers, c'est :

- **se situer dans les cinq postures présentées ci-après,**
- **les articuler sans les exclure.**

La posture d'enseignant :

Elle relève d'un mode de travail pédagogique de type "transmissif à orientation normative"⁴¹, c'est-à-dire plutôt centré sur la transmission de savoirs et de savoir-faire.

Le processus "enseigner" ⁴² (privilégie la relation du "maître et du savoir" et fait référence aux connaissances disciplinaires, au programme et à la didactique (science des méthodes d'enseignement, transmission et acquisition...)

Ces savoirs spécifiques ou formels apparaissent nécessaires mais pas suffisants s'ils se réduisent aux gestes professionnels et connaissances techniques qui sont attachés à l'exercice des soins infirmiers.

La posture de formateur :

Elle consiste à appréhender **à la fois** les savoirs et la personne de l'apprenant.

L'orientation fondatrice du formateur est le projet d'éducation qui implique des valeurs, une vision du monde, des modèles. L'éducation est "savoir-être", formation du sujet, élaboration de la relation à soi et au monde.

Former, c'est former à la problématisation des situations de soins.

"Seule une solide culture dans les sciences humaines peut permettre, pour le formateur, de construire un travail de référencement. Le processus de référencement est la qualité de l'élan qui pousse à nous étayer à un savoir antérieur, à nous inscrire dans un système de références, une communauté, une lignée.

⁴⁰ ALLOUCHE-BENAYOUN J. , PARIAT M. (2000), *La fonction de formateur*, Paris : Dunod.

⁴¹ LESNE M.

⁴² HOUSSAYE J., CHARLOT B.

La posture de coordinateur :

Il détermine et organise collectivement un dispositif de formation (contenu de formation, ressources humaines et matérielles, méthodes, moyens, évaluation...) en cohérence et en pertinence avec une finalité pré-établie reliée au projet pédagogique ; il est chargé de l'ingénierie pédagogique.

La posture de chercheur :

Il faut définir le chercheur avant tout à partir de son intentionnalité, explicite, de son projet de production de connaissances, d'écriture, assorti toutefois des moyens stratégiques et méthodologiques qu'il se donne. Il applique des méthodes pour accroître les connaissances dans le champ des soins, organisation des soins, de la pédagogie et de la profession.

La posture de représentant :

Il agit en tant que "personne qui a qualité pour parler ou agir au nom d'une autre personne, d'une équipe, d'une structure". Cette personne s'inscrit dans une délégation, elle est mandatée pour..., elle est le porte-parole...

La fonction de formateur en soins infirmiers est une fonction qui se construit en développant des compétences spécifiques. Elle s'ancre dans un "cœur de métier" commun : le soin infirmier.

Au-delà de l'enseignement des "règles de l'art" -les bonnes pratiques et savoirs-, au-delà de la référenciation, les compétences du formateur peuvent se déployer dans l'accompagnement des étudiants dans les situations concrètes de travail, le travail réel, au travers d'un dispositif d'apprentissage en alternance.

RESPONSABLE D'UNITE D'ENSEIGNEMENT

- Élabore le projet (PSO) en concertation avec les autres responsables d'UE (\Rightarrow) et les responsables d'UI (\Downarrow) sur les périodes précisées, en s'appuyant sur les textes et le projet pédagogique
- Contacte et planifie les intervenants
- S'assure de la qualification des nouveaux intervenants
- Propose, élabore l'évaluation en rapport avec le référentiel (en relation avec les intervenants)
- Constitue une banque de données accessible pour les étudiants et les formateurs.

RESPONSABLE DU SUIVI PEDAGOGIQUE

Le suivi pédagogique, basé sur l'accompagnement de l'étudiant, est un moyen pédagogique primordial, permettant à l'étudiant de mener à bien son apprentissage et l'élaboration de son projet professionnel

- Guide l'étudiant dans son apprentissage autour des axes du projet pédagogique dans une approche par compétences, sur une base contractuelle
- Accompagne l'étudiant dans son parcours individuel d'acquisition des compétences, à partir du portfolio et en lien avec le référent de stage. Il le guide pour repérer ses ressources, ses difficultés, à construire progressivement son projet professionnel, grâce au développement d'une posture réflexive
- Oriente vers les personnes ressources et/ou les moyens et méthodes à utiliser pour évoluer
- Propose des modalités de récupérations d'absences en cas de:
 - dépassement de franchise ou en cas de présence en stage inférieure à 80%
 - non acquisition de compétence
- Recueille et transmet les informations relatives au parcours de formation dans les domaines pédagogique et administratif aux différents partenaires (responsable de promotion, référent de stage, direction)
- Gère les informations constitutives du dossier en collaboration avec le secrétariat : notes, appréciations, absences, ruptures de parcours,...
- Sollicite la direction pour des difficultés concernant l'étudiant et sa scolarité
- Prépare le dossier de l'étudiant en vue des commissions d'attribution d'ECTS et propose son avis
- Transmet le dossier de l'étudiant au formateur si à la commission d'attribution des crédits

ANNEXE 2

Les entretiens

Entretien n°1 : ANNE

Bonjour.

Tout d'abord merci d'avoir acceptée de répondre à mes quelques questions.

Mais avant de débiter, je tiens à vous préciser que cet interview sera totalement anonyme et que même votre prénom n'apparaîtra pas.

Donc, je réalise un travail de recherche autour du suivi pédagogique en IFSI.

Alors, peut-être dans un premier temps, pourriez-vous vous présenter rapidement ?

Oui. Euheuh donc j'suiiiiiis eueueuh infirmière depuis fin 91. J'ai exercé en tant qu'infirmière eueuh jusqu'en ...2000..... début 2002. J'ai eu un poste pendant 6 mois de faisant fonction, puis j'ai fait l'école des cadres eueheuh j'ai été sur un poste de cadre en service pendant 3 ½ ans et ca fait eueuh 7 ans que je suis euheuh à l'IFSI.

Merci

Question 1.

bien je vais commencer les questions si vous le permettez ?

Alors d'abord première question

Le terme de suivi pédagogique est souvent mentionné dans les textes du référentiel et dans les écrits de l'Institut. Pour vous, qu'est ce que signifie le terme de suivi pédagogique ?

Euheuh suivi pédagogique pour moi c'est l'accompagnement de l'étudiant sur toute sa période de formation. Accompagnement eueueueuh donc qui relève de la pédagogie puisque certains ont tendance parfois aussi, enfin. pas en tant qu'étudiant que formateur aussi être un peu trop intrusif à mon senseueuhpar rapport aux étudiants essayer de faire de les connaître personnellement. A mon sens, moi ca ne m'appartient pas, ça ne me regarde pas eueueueuh Alors ça ne me regarde pas dans la limite où ça n'a pas d'incidence sur sa formation ... pas de lien avec la formation et si tel est l' cas j'ai pas besoin de connaître euhle fond du problème eueuh en tous cas

parfois ça peut permettre effectivement euh de comprendre quelques difficultés et euh euh
 rencontrées par l'étudiant. Euh donc pour moi, c'est vraiment du suivi, c'est vrai que là avec
 ce nouveau référentiel il a eu tendanceeuh pour ma parteuheuh
 et dans c'qu'on en n'avait peut être compris et surtout du
 référentiel c'était vraiment uniquement sur euheuh les résultats obtenus
la validation des compétences c'était vraiment un suivi de validation et euheuh
 puisque bon on on en était arrivé à rencontrer les étudiants pratiquement qu'en fin
 de stage pour ... euh euh donc viser avec eux le parcours de formation des résultats
 obtenus dans la limite du possible puisqu'on les rencontre avant la commission des crédits
 donc c'est les rencontrer avant qu'ils aient leurs résultats.....nous on les a la
 plupart du temps et puis en fonction du bilan de stage des compétences validées, proposer
 ou pas proposer l'attribution des ECTS à la CAC Euh donc moi c'étais pas pour
 moi du suivi pédagogique euh comme je l'entendais bon euh euh ba voilà j'étais insatisfaite
 des p'tites modifications euh parce que j'm'y retrouvais pas dans le sens premier où
 euheuh j'entendais accompagnement (j'entendais vraiment voilà j'me suis trompée). au
 sens où j'mettais sur suivi c'est à dire vraiment accompagnement et pas euheuh seulement
 validation ou non validation du parcours de formation euh euh c'était pas à c'moment là
 oùà mon sens, qu'on pouvait faire ressortir les besoins d'accompagnement en plus des
 étudiants puisque lors deslors des rendez-vous ils étaient pour moi enfin j'avais déjà
 ressenti et pour avoir fait le bilan avec eux avec la première promotion de ce
 nouveau référentiel pour avoir fait le bilan des suivis pédagogiques effectués avec eux , ils
 nous ont exprimé une certaine appréhension à chaque rendez-vous puisque euh euh lors de
 ce rendez-vous et bien euheuh donc on visait des des analyses de situation en plus du stage
 Et donc voilà et eux ils exprimaient une certaine appréhension, un stress lors de ces
 rendez-vous et à mon sens c'est pas dans ces conditions là qu'on peut proposer de
 l'accompagnement.

D'accord

Question 2 :

Est ce que selon vous, il y a un moment clé de ce suivi que vous avez repéré ? Pourquoi ?

Euheuh Alors Euheuh moi j'suis en cours de modification. J'suis presque en test de c'qu'on pourrait faire dans l'idéaleuh euh mais pour l'instant j'essaye deeuheuh ... alors suivi pédagogiqueeuheuh..... du coup Dans ma tête j'différencie .. suivi post stage où là c'est plus c'que j'évoquais avant , et suivi pédagogique proprement dit et euheuh de ce fait là euheuh dans ce sens suivi pédagogique un moment clé sera pour moi formation alors S3 euheuheuh donc je réaliserais ce suivi pédagogique plus en début de S4 puisqu'ils sont à mi-temps de leur formation et euheuh en cours de S5 et en dehors du suivi post stage. C'est bien voilà j'espère avoir été assez clair par rapport à la distinction que j'fais aujourd'hui même si on n'a pas encore de suivi pédagogique mais un suivi post stage. Et du vrai suivi pédagogique où là j'leur demande de faire le bilan euheuh de leur formation ... où est-ce qu'ils en sont euheuh là actuellement quelles sont leurs difficultés euheuheh leur point fort et euheuh perspectives, les perspectives c'est plus sur le suivi de S5 où là on essaye peut être d'orienter les besoins du projet professionnel d'orienter peut être le parcours de stage Mais euh euh pour moi c'est les 2 moments importants que j'ai repéré c'est milieu juste après S3 début de S4 et au cours de S5. Après en terme de suivi c'est vrai que peut être que euheuh plus le connaître en début de formation mais je pense mais enfin bon pour favoriser justement la spontanéité de leur part pour venir euh euh venir nous solliciter si ils en ont besoin. Cependant, depuis euh depuis le début euheuh je pense que euh euh début de formation en référentiel même si je l'ai pas fait en tant que tel je pense mais j'veux pas trop m'avancer, réussir à suffisamment établir un climat de confiance avec les étudiants pour qu'ils soient suffisamment à l'aise pour me solliciter S'ils ont besoin euheuh pas attendre d'être en difficulté pour le faire.

D'accord

Question 3 :

Et justement, est-ce qu'il vous arrive d'être sollicité par les étudiants actuellement en dehors des temps programmés ?

Oui Ouioui sur une difficulté ponctuelles,. Des besoins de conseils alors c'est rarement lié a une incompréhension sur euheuh le programme en cours ,sur ce qui est attendu pour une évaluation là ils ont bien compris y vont chercher l'information auprès du formateur référent de cette unité d'enseignement euheuheuh mais sinon oui ,régulièrement. Moi, j'fonctionne par mail. C'est-à-dire lors de notre première rencontre, on échange les mails et làeuheuh euh ils savent que euheuh vraiment en tous cas je leur dis clairement que s'ils ont besoin, s'ils ont des difficultés qu'ils n'hésitent pas à me solliciter par mail et là je répond très rapidement enfin très rapidement, j'accède pas spécialement à leur demande mais euheuheuh je suis accessible plus facilement par mail que s'ils cherchent à me rencontrer. Oui, c'est assez fréquent.

D'accord.

Question 4 :

justement, c'était ma 4^{ème} question. Par quels moyens s'expriment leurs demandes ?

Oui, ils ont bien compris euheuh comment je fonctionne et ils savent que s'ils ont pas pas de réponses c'est que je suis .en congé, mais si j'ai pas répondu dans les 2 jours, ils n'hésitent pas à me relancer par un mail car j'peux très bien dire rapidement le matin mais avoir le temps d'y répondre et puis après je zappe dans la journée. Donc, ils savent très bien que si au bout d'2 jours j'ai pas répondu, ils peuvent me relancer. Pour moi, c'est pas insister euih euh parce que j'ai zappé et puis voilà euheuheuh enfin ça m'dérange pas. Il y a parfois,des mails où j'peux répondre très très rapidement parce que c'est un non mais parfois j'ai plus besoin de fixer un rendez-vous en fonction de la demande parce qu'c'est peut être plus facile de s'rencontrer soit j'ai besoin d'un peu plus de temps pour répondre au mail et euheuh donc voilà ,eux s'y r'trouve et ça fonctionne parfaitement bien. Alors non seulement, j'peux les contacter individuellement et en plus j'ai sur ma boîte un groupe Groupe par promotion, c'qui fait aussi euheuh bon j'communique aussi beaucoup avec eux par ce biais là. Transmettre quant ils partent en stage euheuh j'exige pas de voir leurs objectifs avant le stage. J'préfère avant le stage qu'ils

133 j'attends de voir et et j'attends alors qu'on se rencontre mais euheuh à
 134 chaque début de stage, je leur envoie un p'tit mail je vous rappelle dans les quelques
 135 jours que euheuh un p'tit mail de rappel surtout en début de formation

136

137

138

139 **Question 5 :**

140 **Ah bon d'accord. Alors ça c'est votre Et eux quand ils vous contactent, les**
 141 **demandes qu'ils ont, elles ont traits à quel elles ont traits à quoi ?**

142

143 Euheuheuhe alors soit c'est euheu une difficulté euheuh alors ces réponses
 144 effectivement euheuheuh à ma d'mande qu'j'évoquais tout à l'heure c'est-à-dire
 145 l'envoi des objectifs de stage en début de stage pour que j'les valide ou euheuh ou pas ...
 146 alors très vite ça peut être réglé soit effectivement soit ça peut s'prolonger un peu plus dans le
 147 en fonction des objectifs parce que, soit sur une difficulté rencontrée en stage euheuh euh
 148qui onteuheuh sur laquelle ils ont besoin d'échanger euheuheuh là
 149 en ce moment les étudiants qui sont sur s5 ont beaucoup de demandes par rapport des
 150 incertitudes pour orienter dans leur parcours de stage donc en fonction de leur projet
 151 Eheuh euh est ce que ça peut être aussi beaucoup le font parfois ... c'est pas mal
 152 aussi en stage en fait euheuh je leur dit au début n'hésitez pas quand quand j'me
 153 présente au début quand on fait connaissance. J leur dit j leur fait part de mon
 154 fonctionnement euheuh j leur dit j leur dit si vous avez besoin ou pas n'hésitez
 155 pas à m'envoyer un mail afin de me solliciter vraiment parce qu'au début ils n'osent
 156 pas trop et euheuh et puis alors bon ça va pas promo précédente mais vous
 157 pouvez aussi me dire quand ça va. Je sais pas comment ils l'ont perçu et euheuh là du coup les
 158 étudiants de cette promotion là euheuh au milieu du stage m'envoient un p'tit bilan de
 159 stage pour me dire voilà le stage se passe bien voilà je fais ci je fais ça euheuh voilà donc
 160 euh j'trouve ça aussi pas mal avec la promotion qui vient de rentrer je pense que j'vais
 161 réitérer je sais pas comment j le dit pour qu'ils le perçoivent comme ça
 162 cependant, j'trouve que c'est assez intéressant car en stage, on peut rester des week end
 163 sans nouvelles. C'est vrais que si ça s'passe bien bon ba tant mieux mais c'est surtout dans
 164 ces cas là on sait pas mais des fois ça s'passe pas toujours très très bien ils vivent
 165 des choses difficiles et puis c'est pas toujours évident. donc j'trouve que c'est pas mal de

166 faire avec eux un bilan aussi de stage . Alors après ,d'autres demandes, ça peut être une
 167 difficulté ...aussi c'que j'ai eu c'est quelqu'un qui rencontre une difficulté particulière ou
 168 plusieurs dans le cadre d'une unité d'enseignement euheuh qu'est ce que j'pourrais citer
 169 alors bon par exemple le calcul de dose en plus ils savent que j'suis impliquée dans le
 170 projet calcul de dose donc ils peuvent venir me voir pour essayer de euheuh éclaircir
 171 euheuh c'qui c'qui coince. Euh euh ils peuvent me proposer parfois de euheuheuh de
 172 leur présenter des projets de soins. Voilà hors cas exceptionnels, hors cas difficultés qu'ils
 173 peuvent rencontrer en stage et euheuh c'est beaucoup ça. Ils arrivent aussi qu'ils veulent
 174 passer pour poser un peu. Ils savent qu'il y a du temps (rire) Si euheuh pour moi, c'est
 175 aussi important parce que c'est un moment où on ça eux vraiment s'en rende compte
 176 des fois ils font p'tit bilan de leur formation autour d'un café alors c'est moins euheuh
 177 c'est moins euheuheuh formalisé mais euheuhe finalement j'me dis que s'ils ont besoin
 178 d'passer c'est un p'tit discuter c'est qu'y a peut être ils ont peut être besoin ; alors si je
 179 suis disponible alors oui j'offre un café, et puis on s'pose 1/4h , 20 mn et euheuh moi
 180 j'en bien sûr pour savoir comment ça s'passe juste des fois poser 2ou 3 choses. J'pense
 181 qu'ils sont contents aussi de faire un bilan positif. C'est parfois aussi pas du tout négatif pour
 182 voir derrière les nuages.
 183 (rire)

184
 185 **Merci, alors,**

186 **Question 6 :**

187 **Si vous deviez donner des synonymes, qu'est ce que vous donneriez en terme de**
 188 **synonyme pour le suivi pédagogique finalement ?**

189 **Je vous ai entendu parler tout à l'heure de d'accompagnement, est-ce qu'il y a**
 190 **d'autres synonymes que vous donneriez ?**

191
 192 Accompagnement serait le grand mot et euheuh un autre attribut pour moi ça s'rait euheuh
 193 conseils, soutien, mais aussi coup de pied au cul, écoute euheuheuh
 194 Surtout ça. Avec tout c'que ça sous entend mais voilà le coup de pied au cul fait partie
 195 aussi moment enfin j' ne suis pas là pour les materner euheuh même s'il y a un lien
 196 secret euheuh voilà c'est mais plus ou moins mais euheuh je n'suis pas leur
 197 mère mais il m'arrive parfois de leur signifier ,alors peut être pas en ces termes là ,mais
 198 voilà donc et je pense que parfois ils ont besoin d'être secoués un p'tit peu et et et de

199 grandir certains arrivent jeunes euh euh sont partis de leurs parents juste se r'trouvent
 200 tout seul euheuh dans leur appartement alors le premier mois est difficile mais
 201 normal ils découvrent la vie ils font la fête pendant 2 mois. Au bout de 3 mois, quand j'vois
 202 que ça part en sucette dans tous les coins alors (rire) on fait une p'tite mise au point ; alors
 203 là c'est bon t'as découvert la vie maintenant il va falloir peut-être travailler, qu'est ce que tu
 204 veux exactement. Même si sur les premiers mois, pour moi c'est vraiment important enfin
 205 les UE sont importantes certes le premier stage aussi mais le plus important c'est q'il
 206 fasse le point sur est-ce que c'est vraiment ça que j'veux ? Et euheuh c'est vraiment mon
 207 objectif premier du premier suivi pédagogique

208

209 **Du premier suivi, que se situe ?**

210

211 Qui se situera post stage.ils ne savent pas trop encore c'qui les attendent sur ce suivi post
 212 stage ; ils présentent leur feuille d'analyse de situation c'était un stage court euheuh donc
 213 euh je met pas tant l'accent sur euh euh la validation à tout prix des compétences. Pour moi,
 214 l'objectif le plus important euheuheuh que je vais aller chercher chez eux c'est
 215 euheuheuh est-ce que tu es conforté dans ton choix d'orientation, est-ce que tu penses que
 216 ça peut le faire ? Et auquel cas euheuhe euhe ba euheuh après c'et bon on va allez
 217 sur la validation des compétences sachant que c'est un stage de 5 semaines donc bon je
 218 n'sais pas ce qu'ils voient dans l'acquisition des compétences c'est plus de la découverte ;
 219 découverte à mon sens, découverte pour moi de les conforter ou pas dans cette situation.

220

221 **Question7 :**

222 **D'accord. Bon selon vous le suivi pédagogique individuel débute à l'issue du premier**
 223 **stage ?**

224

225 Euheuhe oui et non l'idéal euheuheuhe serait effectivement euheuh l'idéal serait
 226 effectivement de les rencontrer individuellement euhbeuhe avant le premier stage
 227 euheuheuheuh c'est la 4^{ème} promo je crois il serait non c'est la 5^{ème} promo j'ai pas réussi
 228 encore à le faire euheuhe avant le stage je les rencontre en groupe où là je leur fais part de
 229 mon fonctionnement on fait tous connaissance c'est important aussi pour moi qu'ils se
 230 connaissent tous en tant que groupe de RSP parce que parfois je leur envoie des propositions
 231 de rendez-vous je leur propose d'échanger éventuellement entre eux de rdv, donc c'est

232 important qu'ils soient repérés euheuh euh mais euheuhe même si mon idéal serait de les
 233 rencontrer individuellement avant le stage je ne sais pas non c'est par manque de temps
 234 là je suis sur la promotion avec la promotion ils me connaissent déjà , j'les connais un
 235 petit peu pour être intervenue lors de TD avec eux euheuheuh les autres promotions
 236 c'était pas toujours le cas euheuheuh sachant que je suis même si lors du
 237 premier rendez-vous en groupe, on essaie de faire un p'tit peu connaissance j'leur demande
 238 leur parcours mais j'vais pas plus loin ; de toute façon j'ai pas besoin d'aller plus loin
 239 Euheuhe pour le reste du suivieuheuhe je sais pas si ça serait une valeur ajoutée

240

241 **De les rencontrer ?**

242

243 De les rencontrer individuellement avant le stage euheuheu faire un bilan là toute de
 244 suite Euheuhe

245

246 **Pour les 2^{ème}s et 3^{èmes} années ?**

247

248 Non,pour les 1^{ère}s années ?

249

250 **Si si j'voudrais savoir l'importance que vous accordiez à ce temps ou pas ? quand est ce**
 251 **que vous vous situez ?**

252

253 Quelque soit le niveau de formation

254 Je ne sais pas s'il y aurait une valeur ajoutée dans le suivi pédago de les voir individuellement
 255 de toute façon peut être que j'le testerais une année mais de toute façon jusqu'à maintenant
 256 par manque de temps j'voudrais le faire mais j'ai 9 étudiants sur cette promotion là ca
 257 fait trop sur cette promotion là à mon sens .il y a une mauvaise répartition

258

259

260

261

262

263

264

Question8 :

Et justement le début que vous mettez en place, votre manière de pratiquer, c'est lié à votre pratique ? à votre réflexion ? aux conseils de vos collègues ? ou autres choses ? je sais pas. Ca repose sur quoi ?

Alors sur ma pratique alors, comment je fonctionne ? ca s'est sûr euheuhe pour moi, il est important de leur faire part de mon fonctionnement et que au fur et au mesure à l'extérieur parce que au fur et à mesure y'a des p'tites choses que je précise auxquelles je ne pensais pas c'est pas au début euh euh ... donc euheuheuh ... sur les premiers suivis que j'ai fait j'suis arrivée en même temps que la promotion donc j'ai pas eu le temps de prendre du recul ; j'me suis trouvée tout de suite avec eux euheuhe avec un groupe d'étudiants etpas pris du tout de recul peut être pas suffisamment si Alors auprès de mes collègues mais bon on fonctionne pas tous de la même façon bon très vite on s'en aperçoit c'est vrai que ce premier suivi aussi nourri mon expérience eyheuhe dans c'qui me semble important de transmettre c'est euh même en groupe car l'info elle est J leur fait part de mes exigences je leur fais part de mes exigences et de mon fonctionnement et que j leur donne tous la même info. Après euheuhe J serais plus effectivement euheuhe inductive j pense qu'après j me nourrie aussi de c'que j'ai et des échanges avec les collègues sachant que euh j oriente les échanges avec mes collègues et le choix de mes collègues. Quand je perçois que plus mes collègues vont avoir le même fonctionnement dans le suivi peut être le même fonctionnement la même approche des étudiant en tout cas. Voilà parce que y'a certains collègues que je ne reconnais pas dans l'approche qui ont des étudiants. Ça s'ra pluseuhehueh d'échanges avec mes collègues.et après ce que je construis.

Question 9 :

Est-ce que, toujours concernant ce début, est ce que vous reliez cette action à un type de pratique particulière ?

Euh c'est-à-dire ?

(rire)

Un type de pratique particulière ? euheuheuheuh je vois pas non

Non tu m'expliqueras.

Question 10 :

J'aimerais aborder maintenant si le suivi pédagogique et s'il représente pour vous autre chose que des temps individuels ? et si oui, lesquels avez-vous repéré ? Est ce qu'il y a des temps autres qu'individuels mis à part l'entretien au 1^{er} semestre bien sûr ? Dans l'année, de façon plus générale, est ce que le suivi pédagogique a une dimension autre qu'individuelle ?

Silence euheuheu alors Je sais pas si je comprends bien la question euheuhe sinon la question est ce que j'envisage ou ce que je fais déjà recevoir les étudiants en suivi en groupe Noneuheuheu quoique je l'ai fait à 2 Euheuhe sur une difficulté particulière d'une étudiante ou un autre étudiant que L'autre étudiante que je suivais avait des facilitéset euheuheu j'avais proposé un temps avec ces 2 étudiants pour essayer justement de euheuheu de relever cette difficulté proposant à l'autre étudiant qui avait une facilité de se mettre dans cette positiond'euheuheu d'encadrant facilitateur.

J'ai trouvé l'expérience intéressante Euheuhe Après en terme de suivi pédagogique est ce que la guidance de mémoire peut êtreeuheuhe associé à çaaussi ! Car sur la guidance de mémoire y'a eu des temps sur la méthodo, sur la recherche, des temps de d'accompagnement de soutien et même là ça fait 2 ans même les étudiants ... euheuhe on a posé un temps supplémentaire euheuh plus que le temps prévu par l'UE.... Pour effectivement faire un p'tit bilanc'était en prévision de de ... la soutenance par rapport pour échanger des effectivement c'était des infos qui les concernait tous mais euheuhe ça était ils avaient amenés le goûter (rire) mais ça été aussi un temps de soutien et d'accompagnement plus que euheuh de guidance

C'était pour les étudiants dont vous êtes le RSP?

Non mais dont je suis la directrice du mémoire euheuheuheu Est-ce que des fois c'est si différent que ça ? je n'en suis pas certaine Euheuhe en plus c'est des étudiants qui sont matures qui arrivent en fin de formation en grande majoritélà euheuhe on a affaire à des à des préprofessionnelson n'est plus du tout A mon sens ils n'attendent plus de maternage..... on n'a pas affaire à des de notre part. Ils sont déjà dans l'échange professionnel, dans l'échange adulteeuheuhe ils commencent bien, ils

331 identifient beaucoup mieux leur besoin qu'au début je suis pas sûr euheu que dans cette
 332 guidance de mémoire qu'il n'y a pas ils sont pas si différents de l'accompagnement
 333 pédagogique que je peux proposer aux étudiants bien dont je suis responsable de suivi
 334 pédagogique en dehors de ces temps, on est bien sûr sur des temps de la méthode. A
 335 côté de ça quand on les rencontre même dans des rendez-vous individuels pour le
 336 mémoire.....y'a aussi un accompagnement autre que sur la méthode la guidance du mémoire
 337 ouais

338

339

340

341 **Question 11 :**

342 **Et et je reviens sur le terme de suivi pédagogique en général, est ce qui y'a d'autres**
 343 **professionnels avec lesquels vous êtes en lien ?**

344

345 ?????

346 **Pour le suivi pédagogique, est ce que vous avez repéré d'autres professionnels avec**
 347 **lesquels vous êtes en lien ?**

348

349 Euheueheuh

350

351 **Sur les étudiants ?**

352

353 Autres catégories professionnelles ?

354

355 Pas spécialementpas spécialement autres catégories professionnelles

356

357 **Dans le travail y'a des gens ou d'autres personnes, d'autres fonctions qui contribuent à**
 358 **ce suivi ?**

359

360 Alors ...euheueheue(silence) je pense qu'y a les tuteurs mais je ne sais pas
 361 spécialement tuteur de stage mais je ne suis pas spécialement en lien avec eux
 362 euheueheuh on s'ra contacté en cas de difficultéeuheueheuh mais cependant
 363 nous on a le bilan de stage du tuteur donc on peut a posteriori si y'a quelque chose qui

364 nous interpelle se mettent en contact avec euxaprès euheuhe non... j'vois pas si ce
 365 n'est que pour certains suivi pédagogique ou , soit j'étais en difficulté ,soit parfois pour
 366 échanger euheuheuh à ce moment ça s'rait avec quelques collègues privilégiés
 367 enfin choisis j'veux dire ,soit pour avoir un éclairage de leur part, soit parce que parfois
 368 la situation est délicate et difficile, on a parfois besoin de conseils et d'essayer certaines
 369 choses

370

371 **Au moment si je comprend, au moment difficile pour l'étudiant, ou pour vous-même ,**
 372 **vous alliez vous mettre en lien avec ...**

373

374 Oui oui

375 **Question 12 :**

376 **Ok, justement, quand un étudiant vous fait part de ces remarques ou de ces**
 377 **commentaires sur un lieu de stage, comment vous procédez, vous avez Vous**
 378 **pouvez en tirer quelques généralités ;sur ce qu'il raconte ,et puis vous lui donnez des**
 379 **réponses, vous répondez à ses questions ; je ne sais pas ? Comment vous procédez ?**
 380 **Généralement ?**

381

382 Par euheuheu ça s'rait faire part de remarques a posteriori De stage c'est ça ?
 383 d'abord, j'en ai pas toujourset puis d'abord, j'dis que c'est un espace pour eux
 384 Parfois de poser les difficultésj'les laisse s'exprimer et puis aprèseueuhec'est
 385 plus les aider à prendre du recul en fonctioneuehezuhede c'qui c'est passé
 386 puis euheuehu essayer plus d'analyser ce qu'il peut. c'est facile d'accuser l'autre
 387euheueh mais c'est ce qui peut aussi relever de leur part de responsabilité de
 388 leur responsabilité de leur partde leur responsabilité car parfois, ils sont très
 389 accusateurs et que ce sont des éléments récurrents que bof c'est des évènements qui sont
 390 récurrents et donc.....euheuheuh c'est plus les aider et prendre du recul et faire la part
 391 des choses et parfois mettre en avant euheueheuh C'qui relève d'eux dans cette
 392 difficulté là chose sur laquelle ils peuvent agir plutot que de reprocher..... Aux autres
 393donc euheuehe alors en quoi ils pourraienteuhueh mieux envisager la suite du
 394 stage si c'est pendant le stage moi je un stage difficile si ça ne relève
 395 pas de leur part. Par contre j'essaie toujours d'aller voir ce qui m'appartient et ce qui ne
 396 m'appartient pas euheuh euh dans cet évènement qui se passe ou dans ce stage

397euheuheuh voilàeuheuh j'sais très bien que le statut de stagiaire n'est pas facile
 398pas facile que euheuhuh ils sont en premier lieu quand y'a quelque chose qui va pas
 399 ...c'est eux qui trinquent ... donc essayer de faire la part des choses de çaaprès, bon
 400 parfois, y'a des choses qui leur incombent c'est important on sait très vite..... enfin on sait
 401 très vite ,on arrive à les cerner à leur insu parfois, souvent d'ailleurs ,donc essayer de faire
 402 sentir Mais il est important que ça soit eux qui le mette en avant. Il faut que ça vienne
 403 d'eux.

404

405 **D'accord**

406

407 Je ne sais pas si je suis clair ?

408

409 **Ok si je comprends bien, sur le contenu des entretiens que vous menez avec eux, ce**
 410 **serait en quelque sorte de l'ordre du miroir, de façon à ce qu'ils aient à la fois ce recul et**
 411 **ce regard ?**

412

413 Bah c'est ce que j'essaie c'est j'les accompagne dans leur construction mais
 414 c'est eux qui se construisent. Voilà dans un sens ou dans un autre. Alors, après peut être que
 415 j'aurais du dire toute à l'heure en synonymefacilitateur maisfacilitateur mais pas
 416 au sens de euheuhe j'te donne tout. C'est une aide facilitatrice c'est à eux de jouer
 417c'est à eux de jouer. On va les guider. Les aider peut être à certains moments parce que
 418 peut être y'a tant de choses ils auront peut être besoin de plus d'aide que de les guider et
 419 euheuhe d'une vraie aide eteuheuheuh faut qu'il y ait du répondant de notre part.
 420 J'estime que j'suis pas là pour faire à leur place.

421

422 **Question 13 :**

423 **Une question que je n'avais pas prévu de poser, spacialement, vous avez employé à de**
 424 **nombreuses reprises le terme d'accompagnement, de guide, etc...., spacialement, vous**
 425 **vous situeriez où par rapport aux étudiants, devant, à côté, derrière ? comment**
 426 **généralement ?**

427

428 A côté, un p'tit peu en retrait

429 Mais je peux bouger, c'est à dire que euheuhe dans mon idéal, ça serait à côté.

430 ouais un tout p'tit peu en retrait, devant ça gêne la marche, la construction
 431 professionnelle mais parfois euheuh juste à côté euheuh des moments peut être plus
 432euheuhe c'est stratégique en fonction ça va être étudiant dépendant
 433 euheuhuehenb parfois devant pour le tirer un p'tit peu mais çaeuehheuh ca va
 434 pas durer, ça ne doit pas durer Parfois derrière pour le coup de pied au cul et ça ne doit
 435 pas durer non pluseuheuheuheuh ma place idéale enfin ma place
 436 idéale c'est la place c'est pas ma place dont je veux absolumenteuheuheuhe mais que je
 437 souhaiteraic'est que je sois à côté Celui qui est un p'tit peu moins en avant
 438c'est ma raison d'être ici mes étudiants (Rire)euh euh de les accompagner,
 439 c'est pas organiser des cours voilà

440

441 **Question 14 :**

442 **Au cours du premier semestre et notamment des 15 premières semaines dédiées aux**
 443 **enseignements, il semble difficile parfois de trouver un temps pour rencontrer les**
 444 **étudiants dont vous êtes le référent de suivi pédagogique, auriez vous un souhait**
 445 **particulier sur ce thème ?**

446

447 Pouvoir les rencontrer individuellement pour une prise de contact faire connaissance
 448 et peut être ainsi mieux les accompagner en ce début de formation sur leur projet de devenir
 449 IDE les vraies raisons peuvent être, autres que celles souvent formatées,
 450 énoncées lors de l'entretien de sélection. En bref, un souhait oui, un accompagnement plus
 451 personnalisé en ce début de formation où les étudiants vont conforter ou pas leur choix
 452 d'orientation professionnelle, mieux préciser notre rôle et peut-être mieux cerner leurs besoins
 453 dès ce début de formation.

454

455 **Question 15 :**

456 **Le nombre d'enseignements est très conséquent au cours de ce premier semestre. Selon**
 457 **vous, ces enseignements contribuent ils pour les étudiants à leur faire mesurer ou**
 458 **envisager leurs futurs métiers d'infirmiers ?**

459

460 Cette organisation impose qu'un maximum d'enseignement passe avant le stage. Cependant,
 461 tous les cours ne sont pas indispensables avant de les confronter au terrain en
 462 privilégiant des notions telles que l'hygiène, des bases en législation de textes infirmiers, le

secret professionnel et bases d'anat-phy En termes d'enseignement universitaire dans le champ 3. réflexion en amont sur la prise en charge du patient respect, pudeur..... Avant ce stage de 5 semaines soit de découverte en positionnant celui-ci plus tôt permettrait de les confronter plus tôt à la réalité du terrain et d'asseoir les enseignements suivants du 1^{er} semestre plus sur du concret que sur une représentation plus ou moins exacte en partant plus de leurs expériences plus déductif qu'inductif cela leur permettrait probablement mieux de mesurer leurs futurs métiers à travers les différentes compétences à travailler et les différentes dimensions du soin.

Question 16 :

D'un point de vue pédagogique, pensez-vous que les enseignements doivent reposer sur un vécu ou pensez-vous que les enseignements sont importants avant ?

J'ai déjà en partie répondu à cette question !? juste avant., je ne sais pas si je peux être catégorique en affirmant que les enseignements doivent reposer sur un vécu mais cependant que le vécu nourrisse les enseignementsça j'y crois. Le 1^{er} semestre, à mon sens, pourrait être repensé en ce sens en tout cas Privilégier les notions de bases indispensables en premierpuis stage de découverteou confrontation à la réalité ou Confortation d'un projet plutôt vers la 6^{ème} ou 7^{ème} semaine puis retour à l'IFSI pour la suite des enseignements afin que ces derniers reposent davantage sur des notions concrètes et non pas la prise en charge d'un patient qu'ils n'ont jamais rencontré parfois. Les infirmières travaillent avec l'humain Autant aller à sa rencontre le plus tôt possible dans ce cursus de formation pour le mesurer plus justement et faire sa connaissance en tant que patient mesurer ses besoins, le jauger dans toutes ses dimensions..... et ce, avec une représentation plus juste de la réalité donc moins de fantasmes, de peur Pour faire le lien avec la question l'accompagnement avant stage prendrait alors une autre importance pour les accompagner au mieux pour appréhender ce stage précoce.

Merci.

Question 17 :

Est-ce qu'il y a quelque chose que vous souhaitez rajouter pour conclure. Je n'ai pas prévu de questions supplémentaires, mais peut être que vous souhaiteriez aborder quelque chose de plus ?

Noneuheuehueh Je me penche au fur et à mesure sur cette question
 Au début du référentiel, on était beaucoup dansprendre connaissance,
 s'approprier et ça été à mon sens et pour moi des temps peut être en dehors du suivi
 pédagogique C'que je disais au début, on était juste en tous cas pour ma part,
 j'étais juste sur du suivi post stage qui pour moi ce s'apparente très fortement à une
 évaluation. Donc là, mon vrai travail, ma réflexion actuellement, c'est vraiment modifier le
 le cet accompagnement et par ailleurs, être dans la validation ou pas et retomber
 sur de l'accompagnement et euheueuh oui c'est ma réflexion et mon travail
 actuellement. Malheureusement, y'a ce que j'ai envie de faire et ça n'empêche pas que ma
 réflexion avance et ce que j'peux faire car on est bouffé par des conneries et je regrette mais
euheuh en tous cas ma réflexion, elle est là pour les étudiants.

Merci beaucoup pour toutes vos réponses à mes questions.

Entretien n°2 : Betty

Bonjour.

Tout d'abord merci d'avoir accepté de répondre à mes quelques questions.

Avant de débiter, je tiens à vous préciser que cet interview sera totalement anonyme et que même votre prénom n'apparaîtra pas.

Je réalise un travail de recherche autour du suivi pédagogique en IFSI.

Et d'abord, pour commencer dans un premier temps peut être vous pourriez vous présenter ?

Alors donc euheuh je suis cadre formateur à l'IFSI de Poitiers depuis Aout 2012

Donc ça fait 2 ans pratiquement

J'ai exercé comme cadre de santé pendant 9 ans antérieurement dans différents services euheuheuh en secteur psychiatrique donc en pédopsychiatrie et ensuite domaine de la protection de l'enfance et antérieurement, j'étais donc diplômée en 1989 je suis infirmière de secteur psychiatrique de formation initiale ..

D'accord, bien merci.

Question1 :

Donc ma première question concerne le terme de suivi pédagogique qui est souvent mentionné dans les textes du référentiel des études infirmières ou dans les écrits de l'Institut. Pour vous, qu'est ce que signifie déjà le terme suivi pédagogique ?

Pour moi suivi en premier lieu c'que j'entends c'est suivre, donc suivre c'est peut-être entendre la posture du formateur. Est-ce qu'il est à côté ? Est-ce qu'il est derrière ? Est-ce qu'il accompagne ? et pédagogique au sens de la pédagogie donc au niveau des enseignements au niveau du parcours de formation d'un l'étudiant dans un institut.

D'accord

Question2 :

Et selon vous, est-ce qu'il y a un moment clé dans ce suivi pédagogique que vous avez repéré?

Alors moment clé ... y'a des moments qui sont plutôt formalisé Ne serait ce que par l'alternance. Donc l'alternance, lorsqu'ils partent en stage et lorsqu'ils reviennent, donc il doit y'avoir la préparation en amont du stage. Y va y'avoir des retours de stage qui permet ...euheueheu ..de faire unde créer des balises temporelleseuheueheuh de signifier si ce lien entre euxeueheueheu ... le terrain ,et l'institut de formation ...euheuhe.... la notion de proximité de proximité en terme de terrain donc découvertes et apprentissageseuheuhe dans la réalité, et aussi cet échange qu'il peut y avoir au niveau de la formation ... mettre en lien les enseignements avec la pratique qu'ils ont pu découvrir. Donc ça c'est ce temps formel. Ensuite, il y a des temps qui peuvent être informels, c'est-à-dire des rencontres impromptues ou des temps formalisés soit à la demande du formateur, soit à la demande de l'étudiant. Mais sur un parcours lambda de formation, il va être plutôt d'avisé un lien avec les stages.

D'accord.

Question3 :

Et justement, est-ce qu'il vous arrive d'être sollicité par les étudiants en dehors des temps programmés ?

Exceptionnellement,euheuhe sauf si un étudiant à des alors des difficultés personnelles ... alors personnelles entre guillemets euheueheuh qui qui a besoin de faire le pointeuheueheuh par rapport à son parcours de formationoù il ne se sent plus dans le rythme de la formation, soit parce qu'il est pas en capacité un moment donné de suivre les enseignements sereinement, soit d'assumer son stage sereinement euheueheuh et de venir faire soit rupture par rapport à la réalité qu'il vit dans l'quotidien euheuh soit vers une fonction de réassurance ou de redonner sens à la formation.

D'accord.

67

68 **Questions 4 :**69 **Et généralement, par quels moyens expriment-ils ces demandes pour de telles**
70 **rencontres ?**

71

72 Alors ces demandes vont s'exprimer soit par mail de plus en plus ... moi je trouve que
73 les demandes se font de plus en plus par mails. Alors, elles vont s'exprimer d'une façon
74 détournée euheuheuh.... soit j'dirais sur des temps informels d'une rencontre dans un
75 couloir et où là l'étudiant va prendre le temps de s'arrêter pour dire ah j'aimerais vous voir,
76 j'aimerais vous parler, et là c'est qui permet de créer un ancrageeuheuh pour dégager un
77 temps de rencontre.

78

79 **D'accord.**80 **Questions 5 :**81 **Et ces demandes, elles ont traits généralement à quoi ?**

82

83 Euheuheuhe

84 Moi j'pense que ça vient aussi souvent suite à des moments de rupture par rapport à leur
85 représentation qu'ils avaient de la formation ou des soins ou des prises en charge qu'ils
86 pourraient avoiret où là ils sont perdus. Alors, j'dirais soit si on est sur un
87 côté institut de formation de part le nombre d'étudiant où y a pas suffisamment de temps
88 individualisés, soit si c'est sur le terrain de stage où ils n'arrivent pas à s'exprimer et à
89 pouvoir être entendu en terme d'analyse de pratique. C'est plus cette perception.

90

91 **Concrètement, vous réalisez un 1^{er} entretien ,un premier rendez-vous collectif ? c'est**
92 **ça ?**

93

94 Premier temps au début de formation : collectif du groupe d'étudiants que j'ai en suivi
95 pédagogique Où là je vais baliser les attentes du stage, leur expliquer le suivi pédagogique
96 tel que moi je le structure, donc avec préparation d'objectifseuheuhen amont du stage
97 en fonction du livret d'accueil et de leurs représentations, de leurs attentes à un moment
98 donné de la formation, les attentes de l'institut en lien avec les plannings prévisionnels, en
99 lien avec les feuilles de d'analyse de situations avec les stages les feuilles de stages,

en lien avec le portfolio. Je leur redonne à c'moment là aussi mes coordonnées personnelles, la possibilité de venir me rencontrer, la possibilité de m'envoyer un mail, d'me téléphoner, s'ils ont des questions plus précises concernant leur immersion sur l'terrain de stage ou une difficulté qu'il pourrait rencontrer, c'est-à-dire que je balisede revenir à l'institut. C'est aussi l'occasion pour moi de leur exprimer le fait qu'on n'est pas enseignant mais formateur donc dans une démarche d'accompagnement qui s'individualise tout au long de la formation. Suite à ça, je favorise un temps d'expression ... j'dirais dans le groupe euheuhe pour qu'ils puissent échanger aussi sur leurs représentations d'ce que peut être un terrain de stage, d'ce que peut être une immersion euheuh sur un premier lieuet aussi voir s'il y a des objectifs communs ou s'ils sont spécifiques déjà à chaque étudiant pour que ça soit plus un espace coopératif qu'un espace individuel.

D'accord.

Question 6 :

Justement vous employez des termes toute à l'heure quels synonymes, quels mots, donneriez-vous au mot suivi pédagogique ?

Accompagnement de formation de parcours de formation de l'étudiant en parcours de formation.

D'accord.

Pour moi, j'me situe comme un accompagnateur..... Accompagner pour moi, c'est celui qui est à coté, quelqu'un qui donne du temps, qui qui devra pas être en avant mais un guide et c'est celui qui est à côté et qui sait suivre le chemin de l'étudiant. Mais, tout en gardant les objectifs de la formation bien sûr.

D'accord ;

Question 7 :

Et, justement, à quel moment, selon-vous, débute le suivi pédagogique individuel ?

Dès l'instant où on a connaissance des étudiants que l'on va avoir en suivi pédagogique.

132 Même si la rencontre n'est pas individualisée, mon attention se porte sur ces étudiants là.
 133 C'est-à-dire, lors des enseignements, lors des cours, lors des absences, j'ai déjà un regard
 134 individualisé sur ces étudiants là.

135

136 **Vous êtes en première année ?**

137

138 Oui

139

140 **C'est important de l'preciser parce que effectivement, peut-être que c'est différent par**
 141 **rapport quand**

142

143 Euheuheu les étudiants que j'ai en 2^{ème} année mais qui était aussi que la première
 144 année lorsqu'ils sont arrivés, mon regard c'est posé de la même façon. Les étudiants qui sont
 145 aujourd'hui en 3^{ème} année, dès l'instant où j'ai eu le nom, mon attention s'est portée dessus.
 146 alors sur j'dirais la transmissioneuheuhe ... transversale faite par les pairs formateurs
 147 puisque je n'avais pas ce contact direct dès le premier jour mais comme y'avait des
 148 formateurs qui avaient en charge ces étudiants en amont, il y a eu un relais à c'moment là.

149

150 **D'accord.**

151 **Le début que vous mettez en place, que vous expliquez, le début officiel si je puis dire,**
 152 **c'est ce rendez-vous collectif ?**

153

154 Oui.

155

156 **Au cours du premier semestre si j'ai bien compris**

157

158 mummm

159

160 **Question 8 :**

161 **C'est lié à quoi en fait ? à votre pratique ? à votre réflexion ? aux conseils de vos**
 162 **collègues ? ou je sais pas quoi ? ca repose sur quoi ?**

163

164 Alors d'une part j' dirais qu'il y a une attente institutionnelle qui est formalisée aussi au sein
 165 deeeee de la planification j' dirais des enseignements hein donc j' dirais ce temps qui est
 166 déjà formalisé mais d'autre part pour moi il consiste avant tout à ... comment dire
 167 il est essentiel en terme d'accueil et d'intégration. Mais s'il s'est pas matérialisé
 168 en amont parce que la formation va vite et que les étudiants ont aussi besoin de prendre la
 169 mesure de la formation dans sa globalité avec tous les enseignements et tous les intervenants
 170 pour moi il est essentiel parce qu'on va ... on doit être là comme personne ressource à un
 171 moment donné s'ils en ont besoin et donc qu'ils puissent mieux rencontrer sur un temps
 172 différencié que celui qu'on peut avoir lors des enseignements des TD. Donc pour moi c'est
 173 essentiel, après je trouve qu'il correspond relativement bien en terme de temporalité à
 174à un moment parce qu'on est à 3 mois du début de formationeuheuh ils
 175 prennent la formation dans sa globalité. Ils prennent les enseignementsmais n'ont pas
 176 encore la mesure de la formation dans sa dimension de l'alternance. Donc, ces 3 mois,
 177 j'trouve que c'est une balise intéressante. Ils ont appris à nous repérer dans l'institution en
 178 tant que personne potentiellement ressource et là ça permet de prendre sens.

179

180

181 **D'accord.**

182 **Question9 :**

183 **En ce qui concerne le début du suivi pédagogique,reliez vous cette action à quelque**
 184 **chose,à un type de pratique ?**

185

186 Non,rien de plus que ce que je disais avant !

187

188 **Question 10 :**

189 **J'voudrais aborder maintenant si pour vous le suivi pédagogique représente autre chose**
 190 **que des temps individuels ? et si oui, lesquels quels sont ceux que vous auriez**
 191 **repéré ?**

192

193 Autre chose que des temps individuels ? ah bah des temps réflexifs. Enfin pour
 194 moi, c'est naissant parce que Euheuheuhe la réflexivité pour moi elle n'est
 195 qu'individuelleeuheueh..... tous les enseignements dispensent Alors tous
 196euehuehuje catégorise mais c'est pas l'idée que j'en ai les

197 enseignements sont collectifs par excellence. Les évaluations sont collectives ou individuelles
 198 mais comment inscrire de la réflexivité dans du collectif ? je n'vois pas l'espace qu'on peut
 199 avoir autrement pour être garant euheuh que l'étudiant un moment donné puisse s'inscrire
 200 dans une démarche réflexive. Alors sur le terrain, elle peut s'exercer. Mais, on n'est pas
 201 garant euheuheuh du collectif présent même si c'est dans nos intentions, même si
 202 c'est dans le projet pédagogique, même si c'est dans la réforme de la formation, on n'est pas
 203 garant euheuhdes terrains. Dans le collectif institut, parler de la réflexivité on va en
 204 parler sur un plan théorique. Comment amener l'étudiant à d'la réflexivité, dans du collectif,
 205 donc ça m'semble un peu compliqué. Donc, je pense que c'est un temps privilégié pour aller
 206 sur la réflexivité.

207

208 **Mummum.**

209 **Question 11 :**

210 **Toujours pour aller sur cette notion de suivi pédagogique, en général, est-ce qui y'a**
 211 **d'autres professionnels avec qui vous êtes en lien ?**

212

213 Par rapport au suivi pédagogique ?

214

215 **Oui.....Qu'est ce que qu'est ce que vous en avez**

216

217 Bah mes collègues de formation enfin de promotion étudiantes, mes collègues de
 218 bureau, éventuellement les collègues de terrains si besoin, y'a les temps de regroupements où
 219 là y va avoir un lien avec d'autres professionnels mais on va être plus sur une dimension
 220 (silence) de nouveau collective et la dimension d'apprenants
 221 mais pas en lien avec la personnalité de l'étudiant ,parce que j'dirais que la nuance est
 222 sensible parce qu'il n'est pas question non pluseuheuh de mettre en difficulté
 223 l'étudiant lors d'un regroupement en tant que personne. Là j'le situe vraiment en tant
 224 qu'apprenant. Après, c'est un étudiant qu'on a peut être en suivi pédagogique mais qu'on ne
 225 verra pas autrement non plus. Donc c'qui veut dire que les collègues qui sont sur d'autres
 226 zones de regroupement sont aussi acteurs du suivi pédagogique mais dont on ne parle peut-
 227 être pas à posteriori.

228

229 **D'accord.**

230 Vous avez répondu à la question que j'avais envisagé ; celle qui était à quel moment fait
231 en lien ? c'est les stages, c'est les

232 OK

233

234 **Question 12 :**

235 **Lorsqu'un étudiant vous fait part de ses remarques, de ses commentaires sur un lieu de**
236 **stage, comment est ce que vous procédez généralement ?**

237

238 Alors, remarque de quel ordre ?

239

240 **Euheuheuh des remarques J'sais pas S'il prend des rendez-**
241 **vous avec vous pour dire que ca va pas ou qu'il se sent pas bien ou n'importe , comment**
242 **..... où d'ailleurs à la fin de stage tout simplement**

243

244 Ça se fait à plusieurs niveauxeuheuhe le premier temps pour moi y m'semble
245 important d'écouter et d'entendre c'qu'il dit Ensuite d'essayer j'dis bien
246 d'essayer ...d'évaluer la nature de son message. Est-ce que c'est lié à une difficulté
247 personnelle ? est-ce que c'est lié à une difficulté organisationnelle ? est ce que c'est lié à un
248 manque de connaissance ? Est-ce que c'est lié euheuheuh alors comment dire à
249 des conflits ? euheuh qu'il peut y'avoir dans une équipe, qu'est ce qui fait que le tutorat ou
250 l'accompagnement des étudiants n'est pas satisfaisant à ce moment là ?..... ahahah j'dirais
251 que mes interrogations sont multiples. J'dirais qu'en premier lieu j'écoute, j'entends, j'essaie
252 de lui faire préciser, reformuler, de voir la nature de la difficulté ou 'expression de son
253 message parce qu'il y a pas toujours difficulté non plus ça peut être aussi de la satisfaction
254 soit déplacée Si je pré-suppose qu'on est sur une difficulté liée au terrain de
255 stage c'est pas la même chose que si c'est une difficulté qui va être liée à
256 l'étudiant. J'essaye, j'émet mes hypothèses intérieurement et j'essaye de travailler des
257 hypothèses avec l'étudiant. Si ça concerne le terrain de stage, parce qu'il peut y avoir une
258 difficulté transitoire avec le terrain, euheuheuhe je reste en retrait par rapport à ça et
259 j'attends qu'y ait plusieurs étudiants sur le terrain de stage pour voir si cette difficulté se
260 répercute régulièrement et que les étudiants ont le même ressenti. Si c'est une difficulté qu'on
261 pourrait nommer de l'ordre de la communication avec un terrain de stage Je suis
262 attentive, je vais lui reformuler j'vais lui pointer et j'vais attendre le stage suivant

pour voir si cette difficulté se répercute de nouveau sur un autre terrain de stage, et là je vais le le faire revenir sur cette réalité qui se reproduit de nouveau afin que l'étudiant puisse mettre du sens ... lui essayé d'être réflexive à ce moment là sur qu'est ce que lui peut faire en difficulté en terme de communication par exemple. Si après c'est une expression qui peut être liée à un manque de connaissance de savoir, soit je suis en mesure de l'aider et de lui donner des sources bah j'vais essayer de l'accompagner à c'moment là, si je sais que les enseignements ont eu lieu je vais lui demander de retourner sur les enseignements, si j ne suis pas en mesure, je vais voir si lui est en mesure de trouver une personne ressource ou si moi je peux lui indiquer des personnes ressources. Mais je peux lui conseiller en même temps de solliciter le terrain pour qu'il lui donne une personne ressource. En même temps, ça m'est arrivée à plusieurs reprises ou notamment euheuh ... des étudiants en début de formation d'un 1^{ère} stage, ils ont une perception erronée du message qu'ils reçoivent. Ils ont parfois le sentiment qu'ça s'adresse à eux en tant que personne et non pas en tant qu'apprenant, en tant que futurs professionnels, et là j'essaie de le faire de leur faire reformuler... de leur faire de leur pointer C'est de l'ordre de l'apprenant et non pas de la personne. Alors c'est difficile à percevoir au début de formation ...hein c'est extrêmement difficile mais d'apaiser la tension en terme qu'ils ont pour apprendre à relativiser et en même temps je leur demande ... euheuh de faire un bilan de stage intermédiaire ou une balise temporelle avec le terrain. Il m'est arrivé de prendre contact avec le terrain pour dire est-ce que vous pourriez faire une évaluation intermédiaire pour que l'étudiant puisse se situer ; les étudiants sont favorables à ça dès l'instant où on leur donne le feu vert ça les rassure j'trouve Et ça leur permet aussi eux de reprendre sens dans leurs parcours de stage de voir où ils en sont et de s'apercevoir que par cet échange en fait la difficulté est minorée et qu'ils avancent en fait très rapidement parce qu'ils ont pu exprimer là où ils étaient en difficulté. Et qu'après, lorsqu'ils font leur évaluation intermédiaire, ils ont une perception très différente de leur vécu de stage et du stage dans sa réalité et au retour qu'on puisse travailler là ce qui était de l'ordre de la personne et de l'ordre de l'apprenant. J'dirais qu'voilà globalement comment j'inscrirais les choses. Après, c'est bien sûr particulier à chaque fois.

. Bien sûr.

296

297 **Question 13 :**

298 **En fait, j’veus entendez parler tout à l’heure, je reformule la question mais je crois que**
 299 **vous y avez répondu tout à l’heure. Spacialement en fait si vous deviez vous situer dans**
 300 **cet accompagnement on l’a vu à plusieurs reprises vous voulez bien me re**
 301 **dire comment vous vous situeriez ?**

302

303 Moi j’dirais que je suis un socle un socle ressource un espace
 304 identifié, j’ai un bureau, j’ai alors un espace temps limité parce que je suis pas disponible 24h
 305 sur 24 h mais l’urgence en pédagogie elle est toujours très relative Euheuhe
 306mais c’est un lieu je suis une personne ressource, une personne
 307euheuehuh repérée sur le plan oui spacial, humain, architectural qui va être là dans
 308 la continuité et pour une durée définie donc de 3 ans euheuehuh voilà, j’dirais
 309 c’est une des architectures de la formation qui a ce côté Euheuheuhe enracinement
 310 parce que les étudiants peuvent se sentir perdus par l’alternance. Déjà, l’alternance génère de
 311 l’incertitude quand on n’ connaît pas, qu’on n’ maîtrise pas. Donc le fait d’être là en tant que
 312 pilier, je pense que c’est essentiel pour l’étudiant parce qu’il va aller sur différents
 313 environnements, sur différents terrains de stage, ce n’ seront pas les mêmes professionnels
 314 donc ça ça peut être une valeur ressource mais ça peut être insécurisant en même temps.
 315 Alors que le formateur, il est là, il est présent, il est pilier dans le temps pendant un parcours
 316 de formation.

317

318 **D’accord. Et plutôt donc à côté quand vous disiez**

319

320 A côté !.... A côté !...

321

322 **Pas devant en tous cas ?**

323

324 C’est pas celui qui est devant c’est celui qui c’est être à côté parfois derrière , mais qui ne
 325 perd pas d’vue mais qui peut être aussi sur une distance physique conséquente mais tout en
 326 étant présent malgré la distance et où l’étudiant doit pouvoir revenir Euehuehuh
 327 moi un modèle qui m’convient bien c’est celui du compagnonnage. C'est-à-dire qu’y’a une
 328 maison, une ressource et l’étudiant va faire son chemin, son voyage, son parcours et il va

329 revenir et il va faire sa route à lui, pour arriver à un aboutissement qui va être une
330 professionnalisation.

331

332 **D'accord.**

333 **En fait, est-ce qu'il vous est arrivé d'être confrontée à des situations où l'étudiant ne**
334 **validait pas certaines épreuves et où vous demandez à la CAC une validation des**
335 **compétences parce que vous auriez été informée ou au courant de compétences qu'il**
336 **aurait eu précédemment avant l'entrée en formation ?**

337

338 Alors éventuellement alors C'est je s'rais c'est quelque chose
339 c'est un paramètre que j'pourrais prendre en compte eueheuehe Parce que
340 c'est tout parce que c'est pour moi ça introduit différentes
341 donnée d'une part par rapport à l'évaluation qui est une saisie à un moment donné dans un
342 parcours de formation qui n'est pas le révélateur j'dirais des capacités de l'étudiant à
343 travailler certains enseignements un certain domaine , quelqu'un qui aurait un bagage
344 suffisant àààààà..... de mon point de vue Si ce n'est pas
345 essentiel pour la formation, je serais en capacité pour demander. Après, pour faire ce type de
346 demande, si c'était un parcours antérieure, ça veut dire que moi, je me prémunie en amont
347 comment dire de réaliser un entretien individualisé long dans le temps lors de
348 la première rencontre individuelle ... c'qu'on n'a pas abordé encore où là euheuh j'ai
349 besoin d'avoir un p'tit peu le savoir antérieur de l'étudiant, ses expériences antérieures pour
350 pouvoir faire des liens avec les compétences qu'on va attendre au niveau de la formation.
351 C'est-à-dire ce premier entretien individualisé que moi j'ai en début de formation mais qui est
352 souvent après l'premier stage, il peut être long où il y aura un temps de rencontres réelles avec
353 la personne pour me permettre de percevoir ce qu'elle est dans sa de son histoire
354 son histoire de vie m'intéresse. Alors pas au sens du vécu personnel, au sens de son parcours
355 antérieure et en quoi ça vient faire lien avec la formation.

356

357 **Et ça c'est un moment Enfin vous l'organisez après stage ?**

358

359 Après stage Après le premier stage parce que ça va être le premier temps où je vais
360 aller revisiter le parcours de l'étudiant, ce qu'il est je vais visiter en même temps sa
361 motivation pour venir en formation. C'qui fait qu'il a eu envie de venir sur cette profession et

362 on va faire le lien avec le début d'formation, ses représentations sur la formation, ses
 363 représentations sur l'alternance, là où il en est de son parcours, et-ce qu'il a déconstruit,
 364 découvert grâce au premier stage et s'il a il est toujours dans laeuheuehueh sur la
 365 même motivation ou non ou si ça vient faire rupture donc c'qui va pouvoir me permettre
 366 de faire lien pour son avenir en formation. Si j'n'ai pas l'temps, j'dirai de détailler les attentes
 367 spécifiques liées au stage parce que j'estime que l'temps est trop long parce qu'on peut pas
 368 recevoir un étudiant de mon point de vue plus d'1h30 car y'a une fatigue qui s'inscrit, une
 369 indisponibilité, je reformulerais, je poserais un autre temps pour le stage proprement dit. Mais
 370 là, ça va être vraiment un temps privilégié pour qu'on soit un groupe l'un et l'autre. Mais
 371 j'aurais la même exigence c'est-à-dire, je demande à l'étudiant je vais me présenter de
 372 la même façon pour qu'il est aussi une représentation, une idée de qui je suis.

373

374 C'est un vrai temps de rencontre

375

376 **Temps de rencontreeuheuehueh en dehors du temps que pourrait qui**
 377 **pourrait être un temps d'évaluation pour un stage ?**

378

379 Voilà c'est ça. Y'a 2 temps. Alors si on peut le faire sur la même séquence, je l'fais. Si c'est
 380 pas possible, je vais matérialiser 2 temps. Et là ça s'adaptera en fonction de l'étudiant.

381

382 **Question 14 :**

383 **Au cours du premier semestre et notamment des 15 premières semaines dédiées aux**
 384 **enseignements, il semble difficile parfois de trouver un temps pour rencontrer les**
 385 **étudiants dont vous êtes le référent de suivi pédagogique, auriez vous un souhait**
 386 **particulier sur ce thème ?**

387

388 De mon point de vue, je pense que les 15 semaines sont trop longues par rapport au principe
 389 de l'alternance..... évidemment que les 15 premières semaines permettent d'avoir un
 390 socle de connaissances Mais beaucoup d'étudiants infirmiers sont en formation initiale
 391 et ne connaissent pas le métier le monde du travail n'ont jamais vécu de rencontre
 392 réelle avec des professionnels avec des malades ne connaissent pas la souffrance
 393 Il me semble donc important qu'ils puissent s'immerger dans cet environnement plus tôt
 394 Un premier temps pourrait être proposé à l'institut de formation de 7 semaines à

peu près mi-mars avec ensuite leur stage de 5 semaines une période de vacances pour se resituer dans leur choix et motivations à l'égard de la formation et ensuite de revenir à l'institut de fin Avril à fin Juin et d'avoir des enseignements qui permettraient aux étudiants individuellement et avec leur responsable et leurs pairs de trouver un langage commun lié à la profession qu'ils ont choisi a priori.

Question 15 :

Le nombre d'enseignements est très conséquent au cours de ce premier semestre. Selon vous, ces enseignements contribuent ils pour les étudiants à leur faire mesurer ou envisager leurs futurs métiers d'infirmiers ?

Certains enseignements sont nécessaires en amont du stage Une première approche de la communication..... la relation est essentielle le travail en équipe des notions générales en lien avec la maladie en lien aussi avec les premiers soins à réaliser confort et bien être pour qu'il puisse se sentir acteur et investit et pour que le stage ne soit pas que de l'observation..... Ces premiers temps me semblent nécessaires pour que l'étudiant puisse se projeter s'imaginer dans la relation à l'autre Et découvrir les notions de proximité, intimité, toucher, souffrance physique et ou psychique. L'anat, la pharmacologie, la législation peuvent être différée selon moi. Ce stage permettrait aux étudiants d'aller sur un questionnement au regard de ces thématiques qu'ils ne connaissent pas..... Là de mon point de vue, le premier regroupement est essentiel puisque le formateur présent vient sur le terrain à la rencontre d'étudiants qu'il ne connaît pas, à la rencontre de professionnels qui sont là pour un premier accompagnement. globalement, l'objectif de ce premier regroupement permettrait de faire émerger un questionnement.. en lien avec l'environnement sanitaire au sens large dans lequel l'étudiant se trouve.

Question 16 :

D'un point de vue pédagogique, pensez-vous que les enseignements doivent reposer sur un vécu ou pensez-vous que les enseignements sont importants avant ?

Systématiser est difficile et illusoire puisque certains étudiants vont plus partir de la connaissance vers le terrain cependant, la formation reposant sur l'alternance et la construction d'une profession et d'un métier il me semble indispensable que les étudiants

428 soient rapidement en immersion avec ce milieu et pas seulement sur la connaissance et les
429 savoirs théoriques Ce qui permettrait rapidement de faire évoluer leur idéal et leurs
430 représentations liées à leurs projets.

431

432 **D'accord.**

433 **Question 17 :**

434 **C'est très gentil d'avoir répondu à toutes ces questions.**

435 **Est-ce qu'il ya alors j'imagine sans doute que j'ai du oublier des questions importantes,**
436 **est-ce qu'il y'a des éléments que vous souhaiteriez rajouter par rapport à notre**
437 **entretien ?**

438

439 Pour moi, on n'est pas dans le suivi pédagogique mais dans du suivi éducatif. Parce que pour
440 moi, la pédagogie c'est de l'éducation.

441

442 **Merci pour vos réponses à mes questions.**

443

444

445

Entretien n°3 :CHLOE

Bonjour.

Tout d'abord merci d'avoir accepté de répondre à quelques questions.

Avant de débiter, je tiens à vous préciser que cet interview sera totalement anonyme et que même votre prénom n'apparaîtra pas.

Je réalise un travail de recherche autour du suivi pédagogique en IFSL.

Peut-être dans un premier temps pourriez-vous vous présenter rapidement ?

Vous attendez quoi en fait par rapport à mon cursus ?

Oui très schématiquement oui Ca fait combien de temps que vous êtes ici,

Alors donc je suis cadre de santé à l'origineeuheuh.....depuiseuheuh....20 ans. J'ai exercé dans les services pendant 15 ans comme cadre de santé. Et je suis cadre de santé formatrice depuis Avril 2007, donc ca va faire ... ca fait 14 ans 7ans. On est en 2014 pardon ! 7ans !

Question 1 :

Alors première question donc, le terme de suivi pédagogique est souvent mentionné dans les textes notamment du référentiel des études infirmières ou dans les écrits de l'Institut d'ailleurs. Pour vous, qu'est ce que signifie le terme suivi pédagogique ?

Et bien euheu j'dirais que c'est une de mes missions. C'est-à-dire c'est l'accompagnement que je peux faire Euheuhe auprès des étudiants. C'est une de mes missionseuheuh qui consiste oui donc à accompagner àsuivre l'étudiant dans son apprentissageeuheuh donc voilà j'l'définirai comme ca.

Question 2 :

Selon vous, est ce qu'y a des moments clé dans ce suivi pédagogique ?

Alors j' dirais que les moments clés Euheuheuh .sont en quelque par imposés par le référentiel dans le sens où effectivement il est demandé de recevoir les étudiants en suivi pédagogique après chaque retour de stage. Donc, j' dirais que là c'est un suivi pédagogique qu'est formalisé ou formeleuheueh voilàet euhueheuhaprès les moments clés, ca s'rait plutôt les les les moments où l'étudiant serait en demande et où là y'aurait une demande de sa part suite pas forcément une difficulté ou une demande particulière ... donc là pour moi c'est toujours du suivi pédagogique. Et après, ca peut être à ma demande au regard éventuellement de de résultats on va dire théorique ou d'interpellation du terrain sur une problématique particulière. Pour moi, je verrais différents temps ,un temps formel qui est donné par le référentiel et des temps qui s'raient soit à la demande de l'étudiant soit à ma demande.

Question 3 :

Justement est ce qu'il vous arrive d'être sollicité par les étudiants en dehors des temps programmés ?

Assez Assez rarement mais ..euheueh ... effectivement j'essaye de m'souvenir ... oui il m'est arrivé ponctuellement d'être sollicitée ...euheuheu plus par rapport à des difficultés en fait des étudiants euheuh soit liée à la formation, soit liée à l'envie personnelle pour lesquelles y pourraient y'avoir un impact donc en fait, il me sollicitait plus poureuheuhe pour un conseileuheuehu Parfois même jusqu'à savoir est ce que j'continue ma formation ou pas. Donc là, ce rôle là était plus là encore d' accompagner était plus à visé conseil en fait.

Question 4 :

D'accord, et par quel moyen s'exprime leur demande généralement ?

Alors euheuhe ... c'est variable c'est variableen fait le plus courant, c'est soit un p'tit mot dans ma boîte aux lettres, soiteuheuhe.... par sms parce qu'en fait, il m'a semblé ... enfin pour ma part il me semblait plus facile et pour eux et pour moi

65 ,d'échanger de manière rapide Enfin d'avoir une réponse rapidedonc en fait, je
 66 privilégie et eux aussi j leur ai demandé s'ils veulent quelque chose de rapide de
 67 communiquer par sms ou par mail et éventuellement pour certains préfèrent mettre des
 68 p'tits mots dans la boîte aux lettres. Donc voilà En fait

69

70 **Question 5 :**

71 **D'accord, je reviens de nouveau sur le suivi pédagogique, comment est-ce que vous**
 72 **procédez concrètement ? c'est-à-dire que avec les première année notamment vous**
 73 **les recevez collectivement d'abord ? et ensuite comment vous procédez ? à quel moment**
 74 **vous les recevez ?**

75

76 En fait, pour les premières annéeseuheuhe j' dirais que je suis contrainte on va
 77 dire par le facteur temps euheuheuh concrètement je les reçois effectivement
 78 collectivement avant leur départ en stageeuheuhe parce que je n'ai matériellement pas le
 79 temps de les recevoir individuellementeuh et ensuite, je les reçois donc
 80 individuellement à la suite du stage, et ça c'est valable pour toutes les autres années aussi
 81 voilà pour tous les semestres, je les reçois individuellement. Et après, je ... je suis
 82 parfois amenée là encore facteur temps obligeant Je suis parfois amenée à
 83 programmer un nouveau rendez-vous si lors des échanges euheu y'a eueuh ... un
 84 point qui n'a pas pu être traitéeuheuh ... parce que voilàparce que j'avais un autre
 85 rendez-vous derrière..... parce que l'étudiant avait aussi autre chose ou parce que suite
 86 à l'entretien, y'a des choses qui étaient mis en avant et donc qui nécessitait un nouveau
 87 rendez-vous mais voilà donc je je fais collectif collectif je ne répète pas ni en
 88 deuxième année ni en troisième année parce que j'ai pas l' temps.

89

90 **Question 6 :**

91 **D'accord. Par rapport à ce suivi pédagogique, tout à l'heure vous avez commencé à**
 92 **répondre en prononçant le mot accompagnement. Est-ce qu'il y a d'autres synonymes**
 93 **que vous donneriez à ce suivi ?**

94

95 J' dirais que c'est un temps de.....de mise au point peut être, d'échanges des 2 côtés par
 96 rapport à leurs attentes, par rapport à mes attenteseuheuh alors synonymes
 97euheuheoui euhuehuhe

98 Oui c'est plutôt ça qui m'veient à l'esprit ...

99 J'aurais peut être avancer ensemble Y'a autre chose qui m'veient à l'esprit voilà
100 c'est vraiment le sens de d'avancer de me caler sur la sur l'étudiant, sur son
101 avancée et voilà.

102

103

104 **Question 7 :**

105 **D'accord. A quel moment, selon-vous débute le suivi pédagogique individuel ?**

106

107 Bah d'une manière concrèteeuheuh il commence à partir du premier retour de
108 stagepuisque j'n'ai pas eu le temps de les recevoir individuellement ... après euheuh il
109 m'est arrivé éventuellement comme cette année de croiser les étudiants ou dans les couloirs
110 ... mais j'appelle pas ça du suivi ou d'interpeller un étudiant pour des absences non justifiées
111 donc bonbon ... oui à quelque part ça fait parti aussi du suivi et donc là c'est très
112 ponctuel mais c'est pas forcément formaliséc'est plutôt concrètement il commence
113 après le premier stage.

114

115 **Question 8 :**

116 **D'accord. Et ce début en fait donc au retour du premier stage comme vous dites, à quoi**
117 **il est lié en fait ? est-ce qu'il est lié à votre pratique ? à votre réflexion ? ou discussion**
118 **avec les collègues ? à votre expérience ? ça repose sur quoi en fait cette pratique ?**

119

120 En fait l'origine ?

121

122 **Oui**

123

124 Et bien ...euheuh il est il est lié donc à la d'mande du référentiel j'ai envie d'dire.
125 J'sais pas si ça répond à la question. En fait si je fais ce suivi là à ce moment là, c'est parce
126 qu'il y a parce que dans mon rôle de ...dede responsable de suivi pédagogique, je dois
127 demander l'accord enfin la validation ou pas à la CACeuheuh du stage ...de
128 l'étudiant cette rencontre en tous les cas..... le créneau dans lequel j'l'reçois il est lié à la
129 date de la commission d'attribution de crédit. Elle n'est pas forcément à ma demande
130 j'dirais qu'elle est imposée d'abord par ça parce qu'il y a des délais à respecter. Ce qui ne

131 m'empêche pas de les voir en plus si besoin mais ...euheuhc'est l'injonction du
132 référentiel.

133

134 **Question 9 :**

135 **Est-ce que toujours concernant le début,vous reliez vos actions à une pratique**
136 **particulière ?**

137 Absolument pas !

138

139 **Question 10 :**

140 **Et maintenant, j'aimerais aborder avec vous si le suivi pédagogique en fait représente**
141 **autre chose pour vous que des temps individuels ? et si vous en avez repéré, lesquels ?**

142 **Est-ce qu'il y a autre chose autour du suivi pédagogique qui ne serait pas induit**
143 **euheuh posé autrement ?**

144

145 Qui entrerait ?..... enfin qui f'rait parti du suivi individuel ?

146

147 **Qui f'rait parti du suivi pédagogique de l'étudiant ?**

148

149 Ah du suivi pédagogique

150silencealors ça sûr pour les étudiants dont je suis la responsable moi

151 est-ce qu'y a d'autres temps que ces temps formalisés en fait ?

152

153 **Euheuheuh oui ou alors, est-ce qu'y a une autre dynamique plus générale que**
154 **vous auriez repéré par exemple ?**

155

156 Bah j'dirais qu'y a le temps en interface ou effectivement là y'a un rendez-vous ou un
157 calendrier, des horaires. Et après, y'a tout c'qui c'passe par échange, sms éventuellement si
158 nous on a des questions euheuh par mail. Donc là, par exemple, c'matin j'ai fait un
159 regroupement collectif avant le premier départ en stage. Je leur ai donné donc mes
160 coordonnées téléphoniques et mails, à la fois d'ailleurs personnelles et professionnelles
161parce queba parce que parce que pour être disponible même si c'est p't-
162 être pas souhaitable mais en tous cas c'est mon choixeuheuheuh oui où ils
163 peuvent me joindre parce ... à tout moment j'ai envie de dire je laisse pas de limite donc ca

164 parce que j'estime aussi que ca va dans les deux sens. Donc c'est-à-dire, moi j'ai des
 165 demandes auprès d'eux. Donc bon voilà en contrepartie y peuvent aussi ...ils savent aussi
 166 entre guillemet qu'ils pourront compter sur moi. Donc ca va dans les deux sens. Donc ils
 167 peuvent me joindre à tout moment. Et ça sera pour moi aussi du suivi pédagogique s'ils
 168 m'interpellent par rapport à une situation qu'ils vivent en stage ou par rapport à quelque chose
 169 de problématique qui pourrait avoir pendant les temps d'école car je n'suis pas en charge de
 170 cette promotion et donc je suis pas forcément tous les enseignements qui peut qui peut
 171 qui peuty'avoir TD à l'école mais je suis à leur disposition. Donc pour moi
 172 effectivement tout échange à d'autres moments fait partie aussi du suivi pédagogique. Donc
 173 bon voilà

174

175 **Question 11 :**

176 **Donc, justement, d'une manière un peu plus générale, est ce qu'il y a d'autres**
 177 **professionnels avec qui vous êtes en lien pour le suivi pédagogique des étudiants dont**
 178 **vous avez la responsabilité ?**

179

180 A bah oui y'a surtout Y'a ...euheuhe j'pense aux gens de terrains qui ... qui
 181 ont en chargeeuheuhe le côté professionnalisant Donc là effectivement J'suis
 182 en lien avec eux à deux niveaux. Par rapport aux étudiants dont je suis la responsable de suivi
 183 pédagogique, c'est vrai que ...euheuh... je souhaite être interpellée si toutefois y'a des
 184 difficultés ou moi-même si je sens qu'un étudianteuheuh en même temps c'est
 185 vrai que si ca va bien je vais pas les interpellier, c'est clair. Mais si je sens qu'un étudiant a
 186 besoin ou m'en fait la demande, je vais interpellier le professionnel du terrain euheuh
 187 Après, il m'arrive aussi d'être interpellée ou d'interpeller des collègues qui ont en
 188 charge la promotion par exemple qui font des enseignements ou des TD auprès de de de ces
 189 étudiants là de mes entre guillemets de mes étudiants euheuhe pour avoir
 190 leur avis par rapport à un comportement ou voilà Donc je donc
 191 effectivement j'suis pas toute seule dans l'suivi enfin dans l'apprentissage de l'étudiant
 192 Enfin y'a moi certes mais y'a aussi pour moi c'est tripartite : les étudiants, le
 193 formateur à l'IFSI et le professionnel sur le terrain.

194

195 **Question 12 :**

196 **D'accord. Là dans le cadre d'un étudiant qui vous f'rait part de ses remarques,**
 197 **commentaires sur un lieu de stage comment est-ce que vous procédez ?**

198
 199 Alors donc c'que je fais j'prend d'abord j'écoute l'étudiant. J'vois quelle est sa
 200 demande. J'essaie de cibler qu'il soit pas dans le jugement. J'essaie déjà d'avoir le contexte
 201 de clarifier clarifier sa demandeeuheuhe avant d'intervenir directement
 202 auprès du professionnel. Je vois également la ou le collègue qui est en charge du secteur
 203 puisque nous sommes nous avons des secteurs de référence en tant que
 204 formateur sur des pôles ...euheuh d'activité de service de soins. Donc je prends contact
 205 également avec le formateur qui est en charge du secteur pour voir si la problématique
 206 qu'évoque l'élève s'rait liée à l'étudiant et puis c'est peut être quelque chose qui est
 207 récurrent dans ce secteur là. C'qui me permet déjà d'avoir un autre avis que celui de l'étudiant
 208 et dans un troisième temps, je veux je vais auprès du professionnel en question
 209 donc euh bon y'a après je procède soit je prends contact avec le maître de
 210 stage qui est le cadre dans certains secteurs ou avec le tuteur voilà en fonction
 211 des structures je commence au niveau hiérarchique euhueh le plus haut on va dire et
 212 ensuite pour ... pour essayer d'éclaircir la situation.

213

214 **D'accord.**

215

216 **Question 13 :**

217 **Oui oui, tout à fait. Si j'vais vous posez une question presque géométrique en fait,**
 218 **spacialement, comment vous vous situez dans cet accompagnement auprès de**
 219 **l'étudiant ?**

220

221 Silence

222

223 **Devant, derrière, à côté, au dessus, en dessous ?**

224

225 Ah d'accord j'ai un peu d'mal ...comme j'suis myope j'ai un peu d'mal à m'repérer dans
 226 l'espace non à côté !

227

228 **A côté ?**

229
 230 Oui pour moi c'est vraiment c'est un petit peu ce que je disais au début. C'est-à-dire on
 231 chemine ensemble. C'est-à-dire que j'estime que ma place elle est d'allereuheuh à
 232 son rythme. C'est-à-dire queuheuheuheje n'suis pas là poureuheuhefaire à sa
 233 place ... enfin . c'est pas toujours facile d'ailleurs J'aurais peut-être tendance à être
 234 trop devant trop vouloir le faire avancer plus vite que lui ne peut avancer. Mais ça
 235 c'est l'expérience après qui fait qu'il est plus facile de se recaler pour moi
 236euheuheje suis pour avancer en même temps que lui à son rythme et lui
 237 apporter ce dont il a besoin au moment où il en a besoin bon j'dirais à côté.

238

239 **Question 14 :**

240 **Au cours du premier semestre et notamment des 15 premières semaines dédiées aux**
 241 **enseignements, il semble difficile parfois de trouver un temps pour rencontrer les**
 242 **étudiants dont vous êtes le référent de suivi pédagogique, auriez vous un souhait**
 243 **particulier sur ce thème ?**

244

245 En fait moi ce souci La difficulté que j'ai moi c'est de trouver du temps..... je ne sais pas
 246 si c'est lié à leur organisation ou à mon organisation si je ne suis pas sur cette
 247 promotion C'est très compliqué. Alors après un souhait particulier ? ou alors il faudrait
 248 que ce soit balisé parce que mes dispositions et les leurs ne correspondent pas..... ce qu'il
 249 faudrait des temps sur les temps de cours où les responsables pourraient les recevoir
 250 Sauf que c'est pas forcément possible parce que les promotions sont libérées par moitié
 251 de promotion..... et si je suis en cours avec l'autre moitié ça ne change rien..... un suivi à
 252 7h30 ou 18h30 le soir c'est pas évident comme ça se passe actuellementc'est
 253 difficile pour les deux..... organiser le suivi dans des créneaux horaires acceptables pourquoi
 254 pas ? mais comment les intégrer ? la masse d'heures de cours du programme ça loge
 255 pas toujours ou alors sacrifier, adapter ou avoir une autre lecture du référentiel qui intégrerait
 256 ces temps de suivi comme des temps de cours.

257

258 **Question 15 :**

259 **Le nombre d'enseignements est très conséquent au cours de ce premier semestre. Selon**
 260 **vous, ces enseignements contribuent ils pour les étudiants à leur faire mesurer ou**
 261 **envisager leurs futurs métiers d'infirmiers ?**

262
 263 Pour moi c'est plus ces cours là que les autres euheuh il y a des enseignements qui sont
 264 plus concrets en revanche parler de la cellule dans le champ 2 ce n'est pas essentiel pour
 265 qu'ils aillent en stage. C'est un ensemble de cours qui fait qu'ils se construisent mais je ne
 266 suis pas sûr qu'il faille tout Je parle des collègues nous n'avons pas tous la même
 267 vision des incontournables sinon il faudrait penser l'ensemble des cours des 3 ans
 268 avant les stages sinon on fait comme en Espagne où en 1^{ère} année il n'y a pas de stage
 269 ... Nous on n'est pas là dedans on est dans la pratique de l'alternance donc tout ce
 270 qu'on fait passer n'aide pas à la vision du métier les liens ils les feront plus tard ou pas
 271pour qu'ils n'arrivent pas démunis, il faudrait envisager des choses pratico pratiques
 272 Dans un 2^{ème} temps, ils iront chercher les savoirs C'est une autre porte d'entrée.

273

274 **Question 16 :**

275 **D'un point de vue pédagogique, pensez-vous que les enseignements doivent reposer sur**
 276 **un vécu ou pensez-vous que les enseignements sont importants avant ?**

277

278 Je pense que finalement le vécu pour certains est essentiel Pour tous j'n'sais pas
 279 on aura toujours des contre exemples pour certains par exemple avec les calculs de
 280 doses comme ils n'ont pas de représentation de la réalité, ils font des choses qui n'ont pas de
 281 sens. Ils font un calcul mathématiques mais n'ont pas de représentations de ce que ça
 282 implique et ce que veut dire une injection aller dans les lieux de stage leurs permet de
 283 se confronter à la réalité. Le premier stage est souvent violent et confronter leur représentation
 284 avec le milieu pro posé rapidement permettrait de repérer rapidement ces difficultés de par le
 285 décalage de leurs représentations avec la réalité et ça permettrait de partir de leur
 286 réalité et pour certains ça désamorcerait leur appréhension quitte à leur faire revoir
 287 leur projet professionnel plus tôt.

288

289 **D'accord.**

290 **Question 17 :**

291 **Y a-t-il quelque chose d'important que j'aurai omis de vous demander et que vous**
 292 **souhaiteriez aborder ?**

293 Non euh...je ne vois pas !

294 **Et bien écoutez, je vous remercie d'avoir répondu à mes questions.**

ANNEXE 3

Catégorisation des entretiens

La première question avait pour but que les interviewés mentionnent l'idée générale qu'ils se font du suivi pédagogique.

		Risques	Prescrit
Anne	accompagnement (l 6)	être trop intrusif (l 29) essayer de les connaître trop personnellement (l 30) seulement validation ou non validation (l 50)	proposer ou pas proposer (l 45)
	dimension prescrite proposer ou pas proposer à la CAC (l 45)	pour étudiant appréhension (2) stress	
Betty	suivre (l 28) à coté derrière accompagne (l 30) posture du formateur		
Chloé	Accompagner (l 26, 28) suivre l'étudiant (l 28)		

La deuxième question avait pour but d'entrevoir si les formateurs avaient repérés des moments clés lors du suivi pédagogique.

		Formel	Bilan	Informel	Besoin des étudiants	Besoins des formateurs
Anne	différencie suivi post stage et suivi pédagogique	S3 début S4 (l 76, l 85)	ou ils en sont de leurs difficultés faire un point	début de la formation (l 86) spontanéité (l 87) nous solliciter si besoin (l 86) climat de confiance (l 90) à l'aise (l 91)	au cours du S5 (l 77) perspective 2 fois (l 82) orienter leurs parcours	
Betty		moment formalisé par l'alternance 2 fois (l 39) en lien avec le stage (l 49) soit à la demande de l'étudiant (l 48) ou du formateur (l 48) retour de stage pour créer des balises temporelles (l 141)		informel (l 47) rencontres importantes (l 47)		
Chloé		imposés par le référentiel (l 37) (l 45) recevoir les étudiants au retour de stage (l 38)			une demande de sa part (l 41) pas forcément en difficultés	au regard des résultats (l 43) d'interpellation du terrain sur une problématique (l 44)

La question 3 avait pour but de repérer s'il existe des sollicitations d'étudiants en dehors des temps programmés.

	Origine des sollicitations	Sur quoi partent les sollicitations	Posture du formateur	Style de la demande
Anne	difficultés (l 104) ponctuelles (l 110)	pas lié à une incompréhension du programme (l 105)	je leur dit clairement s'ils ont besoin qu'ils n'hésitent pas (l 110)	réponse rapidement (l 111) j'accède pas spécialement à leur demande (l 112) accessible plus facilement (l 113)
Betty	difficultés personnelles (l 56, 57)	besoin de faire le point (l 58) sur parcours (l 58) ne se sent plus dans le rythme (l 59) n'assure pas le stage sereinement (l 60) venir faire une rupture (l 61)	fonction de réassurance (l 62) redonner sens à la formation (l 63)	
Chloé	difficultés (l 53)	a la formation (l 54) envie personnelle (l 54) conseil (l 56) continue la formation (l 57)	accompagner à visée de conseil (l 58)	

La question 4 avait pour but de percevoir les moyens par lesquels les étudiants expriment leurs demandes // formateurs.

	Demandes directes formelles écrites	Demandes indirectes informels	Formateurs
A	mails (2 fois) (l 121-125)		ils ont compris comment je fonctionne (l 119) ils savent 2 fois (l 119 et 122) selon la demande, réponse rapide ou non (l 125), réponse 1 RDV (l 126), se rencontrer (l 127)
B	mails (l 72-73) 2 fois de plus en plus	dans un couloir (l 75) nous voir (l 75) nous parler (l 76)	rencontre (l 77)
C	courant 1 mot dans boîte aux lettres (l 63, l 68) sms 2 fois (l 63-67) mails (l 67) variable 2 fois (l 62)		pour une réponse rapide (l 65)

La question 5, la nature des demandes.

	difficultés	nouvelles	action du formateur
A	difficultés (l 143) (l 167) difficultés en stage (l 147, 152) incertitude d'orientation (l 150) projet (l 150) ca se passe pas toujours très bien (l 164) vivent des choses difficiles (l 165) pas évident (l 165) difficultés // aux enseignements (l 168)	me dire quand ca va (l 157) envoient un bilan (l 158) (l 176) dire que le stage se passe bien (l 159) je fais ci, je fais ca (l 159) hors cas de difficultés en stage (l 173) moins formalises (l 177) discuter faire un bilan positif (l 181) pas du tout négatif (l 131)	éclaircir ce qui coince (l 171) se poser un peu (l 174) besoin de discuter 2 fois (l 178) on se pose 20 min (l 179) (l 180)
B	rupture par rapport à leurs représentations (l 85) de la formation, des soins, de la prise en charge (l 85) en lien avec l'institut (l 86) pas assez de temps individualisé (l 87) terrain de stage (l 88) pas entendu (l 86) n'arrivent pas à s'exprimer (l 88)		en début de formation collectif (l 94) baliser les attentes en stages (l 95) expliquer le suivi pédagogique tel que moi je le structure (l 95) préparation d'objectifs
C	point non traité (l 84) des choses mis en avant (l 86)		1 ^{ère} Année collectivement: contrainte par le temps (l 76) (l 78) (l 82) j'avais un autre RDV (l 85) RDV collectif difficile (l 78, l 87) individuellement: à la suite du stage (l 80)

Question 6, synonymes du terme suivi pédagogique.

	Terme générique	Attribut et posture	Ce que ce n'est pas	pourquoi
A	accompagner (l 192)	conseils (l 193) soutien (l 193) coup de pied (l 193) stimulation secours un peu (l 198) écoute (l 193) signifier (l 197) faire le point (l 206) (l 202)	pas là pour mater (l 195) pas leur mère (l 197)	besoin de grandir (l 199) jeunes sont partis de chez les parents (l 199) se retrouvent seul (l 200) premier mois difficile (l 200) découvrent la vie (l 200) (l 203) font la fête (l 201) UE importants, stage aussi (l 205) savoir ce qu'ils veulent (l 206) orientation (l 215) après sur validation des compétences (l 217) après 1 ^{er} stage = découverte 3 fois (l 218, 219)
B	accompagnement (l 117)	accompagnateur 2 fois (l 122) celui qui est à côté (l 123) (l 124) donne du temps (l 123) un guide (l 124) suivre le chemin de l'étudiant (l 124)	ne pas être en avant (l 123)	garder les objectifs de la formation (l 125)
C		mise au point (l 95) échanges // aux attentes des deux (l 96) avancer ensemble (99-100-101) me caler (100)		

Question 7, le moment ou débute le suivi pédagogique.

	Quand	Comment	Pourquoi?	Idéal impossible pourquoi?
A	rencontre en groupe avant le stage (l 228) (l 237)	je fais part de mon fonctionnement (l 228) on fait connaissance (l 229)	qu'ils se connaissent (l 230) en tant que groupe (l 230) qu'ils soient repérés (l 232) on fait connaissance (l 229-237) 2 fois pour qu'ils échangent des RDV entre eux (l 231)	Idéal: rencontre individuelle avant le premier stage (l 226) (l 233) j'ai pas réussi à le faire (l 228) par manque de temps (l 233) (l 256) mauvaise répartition du nombre d'étudiant (l 257) différents après le premier stage, je sais pas si ça serait une valeur ajoutée (l 239) (l 254)
B	des connaissances des étudiants (l 131)	début des RDV collectif (l 154) même si rencontre n'est pas individualisé (l 132) mon attention se porte sur ces étudiants (l 132) (l 145) lors des enseignements lors des cours (l 132-133) des absences (l 134) relai des autres formateurs transmission transversale (l 145-146)		
C	après le retour de stage (l 107)	croiser dans les couloirs c'est pas du suivi (l 109)	interpeler pour absences injustifiées (l 110)	pas le temps de le recevoir individuellement (l 108)

Question 8, la façon de pratiquer le suivi pédagogique à quoi est elle liée?

	institution	individuelle	comment et pourquoi
A		au fur et à mesure 2 fois (l 271-272) des choses que je précise (l 272) trouvée tout de suite avec un groupe d'étudiant pas pris de recul (l 275) pas suffisamment (l 276)	je fais part de mes exigences (l 280) de mon fonctionnement (l 280) donne la même info (l 281) je suis inductive (l 282) j'échange avec les collègues 5 fois (l 282 à 288) on a pas tous la même approche (l 285) (l 287) le même fonctionnement (l 285) certains que je ne reconnais pas (l 286)
B	attente institutionnelle (l 164) formalisée (l 164/166) au sein de la planification (l 165)	Essentiel (l 167-173) en terme d'accueil et d'intégration (l 167) à 3 mois du début (l 174) correspond en terme de temporalité (l 173) balise (l 177)	on doit être ressource (l 170) (les étudiants) besoins de prendre la mesure (l 168-171) qu'ils prennent dans la globalité (l 175) ils n'ont pas encore la mesure de l'alternance (l 176)
C	à la demande du référentiel (l 124) imposée (l 130) délai à respecter (l 130) injonction du référentiel (l 132)	je fais à ce moment là (l 125) parce que dans mon rôle (l 126)	je dois demander l'accord ou la validation à la cac (l 127) le créneau est lié à la date de la cac (l 129) pas à ma demande (l 129) imposée, délais à respecter (l 130)

La question 9 était une question visant à faire préciser éventuellement sur quoi repose la pratique des formateurs.

Anne ne voit pas.

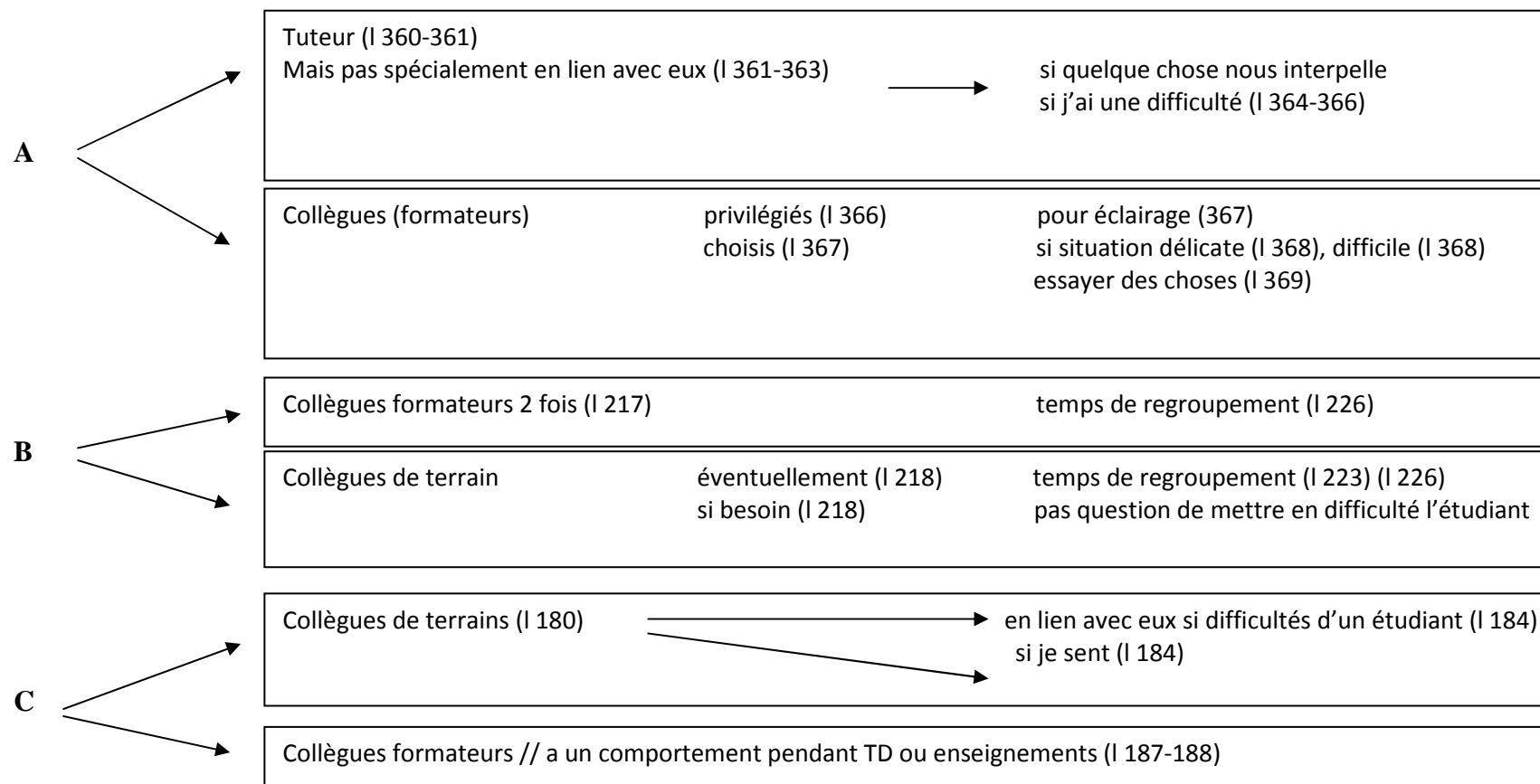
Betty évoque qu'elle a déjà répondu précédemment.

Chloé ne relie pas ses actions à une pratique particulière.

Question 10: Le suivi pédagogique mis en place individuellement s'inscrit il dans une dimension collective?

A	recevoir les étudiants en groupe non (l 307) je l'ai fait sur une difficulté particulière (l 309) la guidance de mémoire oui méthodologie, recherche, accompagnement soutien (l 316) ou a pris un temps supplémentaire faire un bilan (l 315-318) (l 319-336)	<div> <div></div> <div>Non</div> </div> <div> <div></div> <div>Oui relatif à la guidance</div> </div>
B	la réflexivité n'est qu'individuelle (l 195), c'est compliquée (l 205) réflexivité dans du collectif? (l 198) sur le terrain on n'est pas garant du collectif (l 201) (l 203) même si c'est dans le projet pédagogique (l 202) même si c'est dans la réforme (l 202)	<div> <div></div> <div>Pas // à la réflexivité</div> </div> <div> <div></div> <div>Sur le terrain on n'est pas garant même si c'est dans les textes (l 200)</div> </div>
C	non y a le temps en interface (l 156) j'ai fait un regroupement collectif avant le stage (l 159) je leur ai donné mes coordonnées perso et prof (l 160) c'est mon choix (l 162) ça va dans les 2 sens (l 164) (l 166) je suis à leur disposition (l 171)	<div> <div></div> <div>Non</div> </div> <div> <div></div> <div>Oui relatif aux échanges de coordonnées</div> </div>

Question 11: Y a-t-il d'autres professionnels perçus par les formateurs participant au suivi pédagogique?



Question 12: A partir des remarques ou demandes en stages des étudiants qu'entreprend le formateur?

	Manière de procéder	Pourquoi?	But
A	je le laisse s'exprimer (l 384) analyser (l 386) les cerner (l 401) je les accompagne (l 413) facilitateur 2 fois (l 415) guider (l 417), (l 418) aider (l 417), (l 418)	les aider à prendre du recul (l 385), (l 390) analyser (l 386) que ça vienne d'eux (l 403) c'est eux qui se construisent (l 414) c'est à eux de jouer 2 fois (l 416 - 417) il y ai du répondant de notre part (l 419) pas là pour faire à leur place (l 420)	pour ne pas accuser l'autre (l 386) ce qui relève de leur responsabilité 3 fois (l 387 – 388) ce qui relève d'eux (l 391) car parfois accusateurs (l 389) des éléments récurrents? 2 fois (l 389 – 390) faire la part des choses (l 391), (l 399) des choses qui leur incombent (l 400) <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> ↙ ↘ </div> ce qui m'appartient (l 395) ce qui ne m'appartient pas (l 396)
B	premier temps écouter entendre (l 244) puis essayer d'évaluer la nature du message (l 246) reformuler (l 277) pointer (l 270) apprendre à relativiser (l 280)	difficultés personnelles (l 247) difficultés organisationnelles (l 247) manque de connaissances (l 248) conflit (l 249) lié au terrain (l 254) au premier stage, perception erronée (l 274) confusion entre personne et étudiant (l 275)	j'émet des hypothèses (l 256, 257), soit c'est ponctuel (l 258) soit c'est récurrents (l 260, 263, 264) soit je peux l'aider (l 267), donner des sources (l 268, 270) et accompagner (l 268) soit solliciter le terrain (l 272) pour une évaluation intermédiaire (l 282, 287) et faire le tri de ce qui est de la personne ou de l'apprenant (l 289)
C	je prends (l 199) j'écoute (l 199) je vais leur demander (l 200) avoir le contexte, clarifier 3 fois (l 200 – 201)	qu'il soit pas dans le jugement (l 200)	Contact avec le formateur référent du stage (l 205), soit lié à l'étudiant, soit récurrents (l 207) prise de contact avec le terrain 3 fois (l 210) pour éclaircir la situation

Question 13: Comment se situe spatialement le formateur par rapport à l'étudiant?

	Ce que c'est	Ce que ce n'est pas	Place idéale
A	à côté un peu en retrait (l 428) mon idéal, à coté (l 429, 431, 437) un peu en retrait (l 430) parfois devant (l 433) parfois derrière (l 434)	pas devant, ça gêne la marche, la construction professionnelle (l 431, 438)	être à côté (l 437) ma raison d'être c'est les étudiants (l 438) pas ??????? organiser des cours (l 439)
B	un socle (l 303), ressource (l 303, 306, 314) un espace identifié un bureau (l 304) espace temps limité (l 304) une personne repérée spatial, humain, architectural (l 307, 309) pour 3 ans (l 308) à côté 2 fois (l 320, 324) parfois derrière (l 324) présent mais avec distance (l 325, 326) l'alternance génère de l'insécurité (l 310)	pas disponible 24h/24 (l 305) urgence en pédagogie est relative (l 305) pas devant (l 324)	modèle qui me convient le compagnonnage il y a une maison, une ressource l'étudiant va faire son chemin, voyager, son parcours et revenir pour aboutir à une professionnalisation (l 327 à 330)
C	à côté (l 226, 237) on chemine ensemble (l 231) aller à son rythme (l 232) tendance à être trop devant, trop le faire avancer (l 234) avancer en même temps qui lui à son rythme (l 237)	tendance à être trop devant (l 233) faire avancer plus vite qu'il ne peut (l 234)	

Question 14: Les souhaits particuliers des formateurs interviewés.

	Eléments de constats	Souhaits	Pourquoi?
A	les vrais raisons de leur projet IDE peuvent être formatées et autres que celles de l'entretien de sélection (l 448 – 450)	les rencontres individuellement (l 447) un accompagnement plus personnalisé en début de formation (l 451)	Prise de contact (l 447) faire connaissance (l 447) mieux les accompagner (l 448) confronter ou non leur choix d'orientation professionnelle (l 457) mieux préciser notre rôle (l 452) mieux cerner leur besoins dès ce début (l 453)
B	15 premières semaines trop longue par rapport au principe de l'alternance (l 389)	un temps de 7 semaines à peu près mi Mars (l 395) et ensuite stage 5 semaines, 1 période de vacances puis retour à l'IFSI (l 394 – 397)	ils sont en formation initiale et ne connaissent pas le métier (l 391), le monde du travail (l 391), n'ont pas de vécu de rencontre avec le professionnels (l 392), avec des malades (l 392). Ils ne connaissent pas la souffrance (l 392) pour qu'ils puissent s'immerger dans cet environnement plus tôt (l 393) pour permettre aux étudiants, leur responsable, leur pairs de trouver un langage commun lié à la profession.
C	difficulté d'organisation 2 fois (l 246) trouver du temps (l 245) je suis pas sur cette promotion c'est très compliqué (l 247) mes dispositions et les leurs correspondent pas (l 248) la masse d'heures de cours ça loge pas (l 255)	que se soit balisé (l 248) avoir une autre lecture du référentiel qui intégrerait ce temps de suivi comme un temps de cours (l 255 – 256)	

Question 15: Impact des enseignements didactiques sur la contribution pour les étudiants à envisager leurs futurs métiers?

	Ce qui prime actuellement	Ce qui n'est pas ou ne serait pas indispensable avant le stage	Quels seraient les éléments didactiques à privilégier avant le stage	Pourquoi
A	l'organisation impose un maximum d'enseignement avant le stage (l 460)	tous les cours ne sont pas indispensables avant de les confronter au terrain (l 461)	hygiène (l 462) des bases de législation (l 462) le secret professionnel (l 463) bases d'avant physiologie (l 463) une réflexion sur la prise en charge (l 464) respect, pudeur (l 465)	les confronter à la réalité (l 466) qu'ils aillent sur du concret plus que sur une représentation plus ou moins exacte (l 468) plus déductif qu'inductif (l 469) pour mieux mesurer leurs futurs métiers (l 469)
B	certaines enseignements sont nécessaires en amont du stage (l 406)	l'anatomie la pharmacologie la législation peuvent être différées (l 431)	approche de la communication (l 407) la relation (l 407) le travail en équipe (l 407) des notions générales en lien avec la maladie (l 408) les premiers soins (l 408) confort et bien être	se sentir acteur en stage (l 409) investit (l 409) pour que le stage ne soit pas que de l'observation (l 410) puisse se projeter (l 411) s'imaginer dans la relation (l 411) découvrir proximité, intimité, toucher, souffrance physique et psychologique (l 412) en regroupement faire émerger un questionnement (l 419)
C	des enseignements plus concrets (l 263) envisager des choses pratico pratiques (l 271)	parler de la cellule ce n'est pas essentiel (l 264)	pas tous la même vision des incontournables (l 267) penser les cours des 3 ans avant le stage (l 268) dans un 2 nd temps ils iront chercher les savoirs (l 272)	risque de faire comme en Espagne avec 1 ^{ère} année pas de stage (l 268) nous on est dans la pratique de l'alternance (l 269) faire passer une vision du métier (l 270)

Question 16: Sur quoi doivent reposer les enseignements didactiques à privilégier au cours du premier semestre.

	Proposition	Ce que le formateur croit	Pourquoi
A	je ne sais pas si je dois être catégorique (l 476) les enseignements doivent reposer sur un vécu le vécu nourrit les enseignements (l 478) 1 ^{er} semestre à repenser (l 479) notion de bases indispensables (l 480) puis stage (l 480) confrontation du projet vers 6 7 semaines (l 481) puis retour à l'IFSI pour enseignements (l 482) pour reposer sur des notions concrètes et non pas abstraites (l 483)	le vécu nourrit les enseignements ça j'y crois (l 478) les infirmières travaillent avec l'humain (l 484)	aller rencontrer le patient le plus tôt (l 485) le mesurer (l 485) faire sa connaissance (l 486) mesurer ses besoins jauger dans toutes les dimensions (l 487) avoir une représentation plus juste de la réalité (l 487) moins de fantasmes de peur (l 488)
B		la formation repose sur l'alternance et la construction d'une profession et d'un métier (l 427) indispensable que les étudiants soient rapidement en immersion (l 428)	faire évoluer leur idéal et les représentations liés à leurs projets (l 430)
C	le premier stage est violent (l 283) confronter leur représentation avec le milieu (l 284) (permettrait) repérer leurs difficultés (l 284) le décalage de leur représentation avec la réalité (l 285), partir de leur réalité (l 286) désamorcer leur appréhension (l 286) revoir leur projet professionnel (l 287)	le vécu pour certains est essentiel (l 278) tous, je sais pas (l 278) certains n'ont pas de représentation de la réalité calculs de dose = calcul mathématique car pas de sens (l 281)	avoir une représentation de ce que ça implique, ce que veut dire une injection (l 282) se confronter à la réalité (l 283)

Question 17: Ce qui aurait pu être oublié et qui est important

Anne, au début du programme on était dans prise de connaissance (l 502), l'appropriation (l 503)

En dehors du suivi pédagogique (l 504)

J'étais sur du suivi post stage = évaluation (l 506)

Modifier l'accompagnement (l 507)

Après ça, être ou pas dans l'évaluation (l 507)

Puis accompagnement (l 508)

Il y a ce que j'ai envie et ce que je peux faire (l 509).

Université François RABELAIS de TOURS

Mémoire Master 2 SIFA

<u>Auteur</u> :	Patrice GOETHALS	Master 2 SIFA
<u>Date</u> :	Septembre 2014	
<u>Titre du travail de recherche</u> : Suivi pédagogique et/ou accompagnement		
Contribution à l'étude des pratiques d'accompagnement en formation en soins infirmiers.		
<u>Méthodologie</u> : Etudes contextuelles, questionnement de départ, étude conceptuelle, hypothèse, entretiens semi directifs et analyse de contenu, discussion, suggestions pragmatiques.		
<u>Résumé</u> : Au sein de l'Institut de Formation en Soins Infirmiers, deux éléments principaux ont retenu notre attention : l'augmentation de l'utilisation des mails entre étudiants et formateurs et les pratiques d'accompagnements des étudiants très différentes selon les formateurs. Le suivi pédagogique "prescrit" par le référentiel des études infirmières de 2009 est centré sur l'évaluation des compétences. Le projet pédagogique y apporte la notion d'accompagnement de l'étudiant comme support. Aucun temps n'est défini pour ces missions. Ces termes sont-ils compatibles ? Comment ? Seul ou collectivement ? C'est en explorant ces termes dans la littérature que nous formulerons une hypothèse au travers l'exemple du 1 ^{er} semestre des études infirmières. Puis, nous l'avons confrontée aux avis éclairés de trois formateurs. De ces entretiens semi-directifs, des pistes nouvelles sont apparues. Elles ont permis d'envisager, avec un regard élargi et plus complexe, des suggestions concrètes dont les transactions sociales en sont le support.		
<u>Mots clés</u> : suivi pédagogique, accompagnement, fonction, posture, changement, autonomie, transactions sociales		

<u>Title of the research</u> :	Educational follow up and/or accompaniment (Contribution to the study of the practices of accompaniment in training in nursing care).
<u>Methodology</u> :	Contextual study, questioning of departure, abstract study, hypothesis, semi directive maintenances and analysis of contents, discussion, pragmatic, suggestions
<u>Summary</u> :	In the institute of nursing training, two main elements caught our attention. The increase of the use of e-mails between students and trainers, and the very different practices of accompaniments of the students according to the trainers. The educational follow up "prescribes" by the referential of the nursing studies of 2009 is centred on the evaluation of the skills. The educational project brings it the notion of accompaniment of the student as support. No times is defined for these missions. Are these terms compatible ? How ? Alone or collectively ? It is by exploring these terms in the litterature we shall formulate a hypothesis through the example of the first semester the nursing studies. Then we confronted her with the notices lit of three trainers. In these semi directive maintenances new tracks appeared. They allowed envisaging with a more complex and widened look, concrete suggestions whose the social transactions are the support.
<u>Keywords</u> :	educational follow up, accompaniment, function, posture, change, autonomy, social transactions