

ACCOMPAGNEMENT DE L'ALTERNANCE EN FORMATION, RECHERCHE-ACTION ET PARADOXES¹

*Christophe NIEWIADOMSKI,
maître de conférences en sciences de l'éducation à
l'université Charles de Gaulle, Lille 3, laboratoire Cirel, EA 4354*

■ Cette contribution vise à soumettre au lecteur quelques réflexions en rapport avec un travail d'accompagnement mené auprès de cinq équipes de formateurs exerçant leurs fonctions en instituts de formation en soins infirmiers. Ces derniers, confrontés aux problématiques de la gestion de l'alternance dans le domaine de la santé, ont été accompagnés pendant une année dans le cadre d'un dispositif de recherche-action. Dans une première partie de notre propos, nous présenterons brièvement les éléments contextuels qui permettent de situer le cadre de cette recherche avant d'exposer les trois postulats de départ qui ont guidé notre intervention. Dans un second temps, nous évoquerons l'émergence d'une question transversale qui a particulièrement marqué la nature du travail réalisé par les équipes qui ont fait l'objet de l'accompagnement décrit dans cet article. Enfin, nous concluons par l'exposé d'un modèle destiné à illustrer les différents niveaux à l'œuvre dans la gestion de ce dispositif.

En résumé, il s'agit donc ici de présenter les orientations théoriques et pratiques de ce dispositif de recherche-action, mais également de s'interroger sur la portée du travail effectué par les professionnels accompagnés par l'un des binômes de chercheurs engagés dans ce dispositif.

CONTEXTE, FINALITES ET PRINCIPES DE L'INTERVENTION

Au cours de l'année 2007, une action de formation conduite par le laboratoire Trigone de l'université de Lille, le C2RP de Lille (centre régional de ressources pédagogiques) et la Région Nord-Pas de Calais, a regroupé 16 établissements² et six chercheurs engagés dans un dispositif qui, au niveau de la recherche, s'inscrivait en

¹ Avec l'aimable relecture critique de J.N. Demol, professeur associé en sciences de l'éducation. Université de Lille 1.

² Quinze IFSI (Instituts de formation en soins infirmiers) et un IFCS (Institut de formation des cadres de santé) sur les vingt quatre instituts que compte actuellement la région Nord-Pas de Calais.

outre dans l'un des axes du laboratoire Trigone intitulé "conception des systèmes de formation et de l'alternance" et dont la responsabilité scientifique incombe à notre collègue Jean Clénet depuis 1998.³

Cette formation poursuivait deux finalités principales :

- la première consistait, dans le cadre d'un programme financé par l'état et la région, à accompagner des Instituts de Formation qui, sur la base du volontariat, s'étaient engagés dans ce dispositif afin d'améliorer la qualité de l'alternance dans la formation de leurs étudiants ;
- la seconde, moins immédiatement élaborée, visait à enrichir les travaux de recherche déjà poursuivis par l'équipe du laboratoire Trigone en étudiant, avec les professionnels concernés, les spécificités de l'alternance dans le domaine de la formation des personnels de santé que sont les infirmiers et cadres de santé.

Trois binômes de chercheurs, accompagnant chacun cinq à six équipes de formateurs, se sont donc réunis régulièrement avec ce collectif pour travailler à la conception, la construction et la conduite de l'alternance.

Au plan formel, une première réunion plénière a regroupé l'ensemble des partenaires en début de processus, puis, chaque binôme a ensuite travaillé avec les équipes pédagogiques qu'ils étaient chargés d'accompagner en faisant alterner des rencontres réunissant les représentants des cinq ou six équipes concernées et des réunions sur site avec l'ensemble des formateurs d'un même établissement. A l'issue du processus, une seconde réunion plénière a été consacrée au bilan de l'action de formation. Enfin, une journée de restitution publique, regroupant près de cinq cent personnes, a été organisée en mars 2008 en présence des partenaires politiques et institutionnels du projet.

UNE ALTERNANCE NECESSITANT DES APPRENTISSAGES SITUÉS

La formation par alternance des professionnels de santé que sont les infirmiers diplômés d'état,⁴ présente quelques spécificités organisationnelles et un arrière fond sociétal qui prédéterminent la nature du dispositif de formation et l'accompagnement pédagogique proposé. En d'autres termes, les apprentissages de ces professionnels sont très clairement situés. Sans entrer dans de trop fastidieux détails, examinons brièvement la nature de ceux-ci.

En premier lieu, il convient de souligner la diversité des possibilités d'exercice

³ Une excellente synthèse des recherches menées depuis 1998 dans ce domaine est présentée dans l'article suivant : Beauvais M., Boudjaoui M., Clénet J., Demol J.N. (2007) *Accompagner la qualité de l'alternance éducative. Pragmatique, épistémologie et éthique de la conception*. In Merhan F., Ronveaux C., Vanhulle S. (ed.) (2007) *Alternances en formation*. Collection "raisons éducatives". Bruxelles : De Boeck université. p.49-66.

⁴ Nous n'évoquons pas ici les spécificités de la formation des cadres de santé, n'ayant pas eu l'opportunité d'accompagner des équipes dans le cadre de cette action de formation.

professionnel infirmier. L'infirmier peut en effet exercer dans de multiples secteurs d'activité : celui des soins dans le secteur public ou privé (chirurgie, médecine, urgences, psychiatrie, gérontologie...), de la prévention (médecine du travail par exemple) et de la santé publique. Ils peuvent par ailleurs se spécialiser et suivre des formations qui les amèneront à exercer des fonctions spécifiques en bloc opératoire, en pédiatrie, en recherche clinique, ou dans le domaine de l'encadrement des équipes de soins... Enfin, si la plupart de ces professionnels occupent une activité salariée, certains optent pour un exercice libéral alors que d'autres encore s'engagent dans l'action humanitaire.

La formation, d'une durée de 37 mois et demi⁵ s'effectue sur la base de l'alternance entre centre de formation et terrains professionnels. Elle est organisée sous forme de modules thématiques, complétés par des stages cliniques obligatoires. L'évaluation se fait tout au long du cursus des étudiants par le biais d'un contrôle continu et par une épreuve certificative associant une mise en situation professionnelle et la soutenance d'un travail de fin d'études devant un jury. Encadrée par l'arrêté du 23 mars 1992 modifié⁶, la formation des infirmiers connaît cependant aujourd'hui une profonde mutation. En effet, un nouveau programme de formation construit sur la base d'un référentiel de dix compétences génériques⁷ cherche à répondre à deux enjeux : la mise en adéquation des compétences infirmières avec l'évolution de la demande de soins de la population et la mise en conformité de la formation avec les principes de certification professionnelle définis par la loi du 17 janvier 2002⁸. Enfin, les formateurs chargés d'accompagner ces étudiants dans les centres de formation doivent être titulaires du diplôme de cadre de santé, obtenu à l'issue d'une année d'études dans un IFCS (Institut de Formation des Cadres de Santé)

En second lieu, la demande de soins évolue aujourd'hui corrélativement aux progrès

⁵ Les 4 760 heures de formation se répartissent en 2 240 heures d'enseignements théoriques et 2 380 heures de stages cliniques. Enfin, 140 heures sont consacrées au suivi pédagogique des étudiants.

⁶ Plus précisément, le dernier texte en vigueur est l'annexe à l'arrêté du 23 mars 1992 modifié, modifiée par l'annexe à l'arrêté du 28 septembre 2001 (Bulletin officiel du ministère de l'emploi et de la solidarité n° 2201-40 du 1^{er} octobre 2001.) Ce texte décrit la présentation du programme d'études ainsi que les contenus d'enseignements par modules.

⁷ Ces dix compétences transversales sont les suivantes :

1. Accompagner une personne dans la réalisation de ses soins quotidiens,
2. Evaluer une situation clinique,
3. Concevoir et conduire un projet de soins infirmiers,
4. Mettre en œuvre des thérapeutiques et des actes à visée diagnostique,
5. Initier et mettre en œuvre des soins éducatifs et préventifs,
6. Communiquer et conduire une relation dans un contexte de soins,
7. Analyser la qualité des soins et améliorer sa pratique professionnelle,
8. Traiter les informations pour assurer la continuité des soins,
9. Organiser et coordonner les interventions soignantes,
10. Informer, former des professionnels et des personnes en formation.

⁸ Dite "loi de modernisation sociale" articles 133 à 146.

de la médecine scientifique et du vieillissement de la population de sorte que les soins que les professionnels de santé doivent dispenser ne se limitent plus aujourd'hui aux seuls actes techniques. Si la médecine traite aujourd'hui un nombre de plus en plus important de pathologies et favorise une espérance de vie accrue, il reste que le développement des maladies chroniques confronte les professionnels de santé à de nouveaux besoins. En effet, à côté d'une demande technique qui mobilise l'épistémologie médicale, la demande du corps social s'exerce désormais de manière accrue à d'autres niveaux, éthique⁹ et herméneutique¹⁰ en particulier.¹¹ L'annonce d'une maladie chronique, par exemple, introduit fréquemment une rupture dans la vie du patient et impose un accompagnement qui déborde largement le simple rapport aux savoirs médicaux. Le sujet qui souffre d'une pathologie chronique doit en effet construire un sens singulier au travers du rapport "affectif" qu'il entretient avec sa maladie. Il s'agit alors pour le patient d'inventer un seuil qualitatif nouveau par rapport à son éprouvé corporel et, plus largement sans doute, par rapport à son existence.¹² Dans ce cas, l'objectif thérapeutique ne se limite plus à la seule guérison, mais bien, à côté des soins qui doivent continuer à être dispensés, de savoir écouter et accompagner un patient singulier en dosant subtilement les notions d'implication et de distance. La maladie est en effet une réalité qui peut être envisagée de manière biomédicale, mais c'est aussi une expérience individuelle qui comporte toujours des retentissements psychologiques, sociaux, économiques, culturels... pour celles et ceux qui en sont atteints. Or, dans cette perspective, la compétence technique, par ailleurs indispensable, n'épuise évidemment pas les qualités nécessaires à l'exercice d'un métier où la qualité de l'accompagnement dispensé joue un rôle essentiel.

DE QUELQUES PRINCIPES AYANT PRESIDE A LA MISE EN ŒUVRE DE L'ACTION DE FORMATION

Une fois ces prémices indiquées, il importe, avant de poursuivre, d'indiquer ici les trois postulats de départ qui ont présidé à l'organisation du travail mis en œuvre avec ces professionnels. En effet, toute intervention, quant bien même souhaite-elle s'inscrire dans une perspective de co-construction de sens avec les publics visés, ne

⁹ En particulier au travers de la demande de prise en compte de la dignité d'un malade qui ne saurait désormais accepter d'être réduit au seul statut "d'objet" porte-signes d'une maladie.

¹⁰ Outre la requête de sens que le patient adresse au corps médical et qui impose un ajustement plus ou moins conséquent du discours "technique" habituellement mobilisé par les soignants, nous évoquons également ici les caractéristiques d'une demande qui s'adresse à un "Autre", au sens psychanalytique du terme. Celle-ci recèle en effet toujours une part "d'au-delà du sens" venant signifier l'écart entre le besoin et la demande dans la plainte qui s'exprime et se donne à entendre. Ces deux niveaux déterminent, au moins pour le soignant, un travail particulièrement complexe de décodage du sens.

¹¹ Niewiadomski, C. (2002). Place des savoirs théoriques, expérimentaux et existentiels dans la formation des professionnels de santé. *Revue Perspective soignante*, n° 14-15, p. 200-216.

¹² Cangguilhem, G. (1996). *Le normal et le pathologique*. Paris, France : Puf, (1^{ère} édition 1966).

saurait échapper à des modèles sous-jacents qui, lorsqu'ils restent implicites, peuvent néanmoins prédéterminer et orienter le travail poursuivi. En d'autres termes, l'identification de ces postulats par les intervenants et leur exposé auprès des participants nous paraît être de nature à clarifier les rôles, les places et les positions des protagonistes, tout en interrogeant les enjeux d'expertise, mais aussi de pouvoir et d'influence, qui ne manquent pas de se déplier dans un tel groupe.

En premier lieu, nous postulions qu'il existe un travail spécifique d'accompagnement de la qualité de l'alternance. En effet, outre la prise en compte de la complexité intrinsèque des processus en jeu dans les situations d'alternance, il n'est pas souhaitable que sa qualité se trouve prescrite par des intervenants développant une position normative en terme de recommandations, voire d'injonctions, à l'application de procédures plus ou moins standardisées. En conséquence, de ce premier postulat découle un second qui présuppose que le recours à des pédagogies actives et à la recherche-action sont potentiellement plus efficaces pour travailler la qualité de l'alternance que le recours à des modèles directifs et expositifs. Enfin, ce type de travail ne nous paraît possible que si les dimensions transversales de l'accompagnement, telles par exemple un travail sur les modalités d'échange et de communication, se trouvent convoquées.

En résumé, l'objectif que nous poursuivions visait à promouvoir un cadre de réflexion collégial afin d'exploiter les potentialités heuristiques des pratiques développées par les participants en les aidant à modéliser et à ré-interroger leur expertise à partir d'une posture participative. Ce dispositif était donc destiné à offrir aux formateurs impliqués dans ce travail un espace de parole et de production intellectuelle en vue de réfléchir collectivement à partir de leurs pratiques pédagogiques à propos de leurs conceptions et de leurs pratiques de l'alternance. Au final, il s'agissait donc d'identifier puis d'interroger un certain nombre d'objets théoriques en rapport avec la gestion de l'alternance et l'exercice d'une fonction de formateur où l'accompagnement joue un rôle central. Enfin, le rôle du binôme de chercheur consistait à accompagner les praticiens, amenés eux-mêmes à conduire une réflexion destinée à analyser leurs pratiques d'accompagnement "de l'intérieur".

POUR UNE RECHERCHE-ACTION PRIVILEGIANT DES MODALITES D'ACCOMPAGNEMENT CONCERTÉES.

Compte tenu du titre de cette contribution, nous ne surprendrons guère le lecteur en indiquant que l'arrière fond épistémologique qui orientait cette action de formation s'inscrit dans le paradigme de la "recherche-action"¹³. Celle-ci désigne classiquement une méthode de recherche en sciences sociales dans laquelle la connaissance produite

¹³ Lewin, K. (1944). *Problems of research in social psychology*. In Cartwright D. (ed.) *Field Theory in Social Science*. New York, Harper ; London : Tavistock.

est retournée aux membres du groupe social "objet" de la recherche, devenant ainsi un possible levier d'évolution. L'objectif de la recherche ne vise donc pas ici la seule spéculation théorique et la diffusion savante de ses résultats, mais s'emploie également à produire des effets de changement auprès des équipes impliquées dans ce projet. La méthode employée s'étaye sur une pédagogie ouverte, de type adaptative et participative, destinée à ajuster les objectifs de recherche au plus près des attentes des membres du groupe et en fonction des problèmes de terrain effectivement rencontrés. Nous l'avons vu, ce dispositif d'accompagnement collectif nécessitait de faire alterner des rencontres réunissant les représentants de chacun des cinq IFSI concernés et des rencontres sur site avec l'ensemble des formateurs disponibles soit environ vingt à vingt-cinq personnes à chaque réunion. Par souci de concision, il n'est pas possible ici de présenter les particularités du travail mené sur chaque site avec les équipes de formateurs. Il suffit d'indiquer que les modalités mises en œuvre à l'occasion des réunions regroupant les délégations de ces instituts ont également été mises en œuvre dans les rencontres sur site.

Après avoir présenté les intentions de l'intervention, nous avons beaucoup insisté sur le travail de circulation de la parole dans le groupe afin, dans un premier temps, de négocier et d'élaborer les modalités pratiques de fonctionnement du collectif. Ce premier temps renvoie à la nécessité de contractualiser la nature des échanges, de fixer l'horizon d'attente de l'intervention et d'en préciser éventuellement les limites. En outre, il s'agissait pour chacun de déterminer son statut de participation et d'interroger son adhésion ou non aux grands principes collectivement élaborés. Ce travail, étayé sur la verbalisation des préoccupations des formateurs en matière de pilotage de l'alternance entretient bien entendu des rapports de proximité avec le travail d'accompagnement de la dynamique des groupes.¹⁴ Outre l'adoption d'une attitude d'animation que nous qualifierons un peu rapidement ici de "Rogerienne"¹⁵, nous nous sommes par ailleurs montrés particulièrement attentifs aux phénomènes d'influence et de pouvoir¹⁶, aux phénomènes de collusion, aux représentations conscientes et inconscientes, au fonctionnement des présupposés de bases qui traversaient le collectif...¹⁷ En bref, nous avons tenté, dans les limites de ce que permettait ce travail, de faciliter l'élucidation et la prise de conscience des phénomènes de groupe tels qu'ils étaient en train de se dérouler en vue de favoriser un mode de fonctionnement basé sur l'écoute, la prise en compte des différences et la complémentarité des rôles.

Néanmoins, corrélativement à l'attention portée à ces dimensions, nous avons surtout

¹⁴ Amado, G., Guittet, A. (1990). *La dynamique des communications dans les groupes*. Paris, France : Armand Colin.

¹⁵ Pages, M. (1965). *L'orientation non-directive en psychothérapie et en psychologie sociale*. Paris, France : Dunod.

¹⁶ Barus-Michel, J. (1991). *Pouvoir: Mythe et réalité*. Paris, France : Klincksieck.

¹⁷ Enriquez, E. (1992). *L'organisation en analyse*. Paris, France : Puf.

incité les participants à se placer dans une dynamique de repérage d'intentions de travail susceptibles d'être mobilisatrices pour les équipes, puis de formalisation de projets d'action fédérateurs et signifiants en matière d'ingénierie de formation. Ainsi, et sur un registre plus formel, un consensus s'est rapidement dégagé autour du dispositif méthodologique suivant :

Un compte rendu a été réalisé par les animateurs à l'issue de chaque rencontre. Ce document, soumis à l'approbation des participants, visait à identifier les principales thématiques travaillées et les préoccupations émergentes relatives à la gestion de l'alternance. Lorsque cela s'avérait pertinent, des commentaires théoriques et des ressources bibliographiques étaient régulièrement proposées aux participants lorsque celles-ci nous paraissaient de nature à pouvoir faire écho à leurs préoccupations. Un dossier regroupant une dizaine d'articles en lien avec les problématiques évoquées dans le groupe a ainsi été remis aux membres du groupe. Enfin, il nous semblait nécessaire de placer ces professionnels dans une démarche de projet appuyée sur un travail de production écrite organisée autour de 4 points :

- Formalisation d'une question de départ en rapport avec un constat de terrain et en lien avec les préoccupations des équipes de chaque Institut.
- Identification des ressources mobilisables (en terme de personnes, de temps, de moyens...)
- Définition d'objectifs en rapport avec la mise en œuvre d'un projet d'ingénierie pédagogique de dimension "raisonnable" pour l'année en cours.
- Identification des modalités d'évaluation du dispositif.

Compte tenu de la variété des travaux menés par les participants et de la diversité des clefs d'entrées choisies pour questionner la problématique de l'alternance, nous ne pourrions malheureusement pas exposer ici la richesse des travaux produits par ces participants. Tout au plus, pouvons nous indiquer qu'il a été question de posture d'accompagnement pédagogique, d'autonomie, de responsabilisation, d'évaluation, de liens entre théories et pratiques, de rapports entre auto-formation, hétéroformation et de co-formation¹⁸, d'accompagnement et de tutorat...¹⁹ et, finalement de l'articulation entre des savoirs théoriques, des savoirs d'expérience, mais aussi de savoirs existentiels...²⁰ En formation d'adultes s'approprier et construire des savoirs implique toujours profondément l'existence même des personnes concernées dans une dialectique permanente entre "école du dehors" et "école du dedans."²¹ En effet, nous verrons que l'alternance se construit également à ce niveau plus personnel, tout particulièrement lorsqu'il est question d'autonomie.

¹⁸ Pineau, G., Le Grand, J.L. (1993). *Les histoires de vie*. Paris, France : Puf.

¹⁹ Paul, M. (2004). *L'accompagnement : Une posture professionnelle spécifique*. Paris, France : L'Harmattan.

²⁰ Niewiadomski, C. (2002). Op. Cit.

²¹ Lerbet, G. (1992). *L'École du dedans*. Paris, France : Hachette.

UNE PREOCCUPATION MAJEURE

Gestion des paradoxes et accompagnement à l'autonomie des étudiants dans le cadre de l'alternance.²²

Plus que d'exposer ici le détail de chacune des problématiques développées, il nous a semblé préférable d'évoquer une question transversale qui a particulièrement préoccupé l'ensemble des participants.

Les échanges menés avec les formateurs ont en effet très vite permis d'identifier combien ces derniers souhaitent s'affranchir des notions de "prise en charge" et de "suivi" au bénéfice de celles de "prise en compte" en vue de l'accompagnement à la construction de la professionnalisation et de l'autonomie de leurs étudiants. Pour ces praticiens, le suivi évoquait en effet les notions de "contrôle" et de "surveillance" c'est à dire le souci de maîtrise de l'autre au travers d'une "prise en charge" de l'étudiant orchestrée par un formateur supposé "maître du sens." D'une autre manière, la représentation dominante de l'accompagnement dans le groupe insistait sur la nécessaire "prise en compte" du sujet en formation et cherchait à promouvoir l'image d'un formateur cheminant avec le sujet aux fins de lui permettre de "mettre du sens" sur les changements que déterminent chez lui le processus de formation dans lequel il se trouve engagé. Cette situation d'accompagnement n'est cependant pas exempte de paradoxes.²³

Au sens commun, un paradoxe est l'expression d'une opinion, d'un argument, d'une proposition qui va à l'encontre de l'opinion communément admise, de la vraisemblance. Il s'agit généralement d'un énoncé comportant une logique autoréférentielle. Le paradoxe type a été mis en évidence en 1905 par un mathématicien, B. Russell. Celui-ci démontre que la notion d'*"ensemble des ensembles qui ne sont pas éléments d'eux-mêmes"* est contradictoire. *"La théorie russellienne des types cherche à éviter les paradoxes qu'engendre l'étude d'une collection d'objet contenant un élément définissable seulement à l'aide des termes de cette collection. On admettra par conséquent, que ce qui inclut tous les éléments d'une collection ne doit pas être soi-même un élément de cette collection."*²⁴ En effet, on peut séparer les ensembles en deux

²² Cette section du texte reprend et approfondit quelques-uns des éléments présentés dans la communication suivante : Niewiadomski, C. (2003) *Accompagnement à la construction de l'identité professionnelle des éducateurs, postures cliniques et enjeux éthiques : la question du sujet en formation*. Communication dans le cadre du congrès international : *Les paradoxes de l'accompagnement . Questions posées aux savants, aux politiques et aux praticiens*. Université de Tours - UCO d'Angers. Fontevreau. 22 au 24 mai 2003.

²³ Du grec paradoxos "contraire à l'opinion commune, bizarre, extraordinaire" et de doxa "opinion". Etre, chose, fait extraordinaire, incompréhensible, qui heurte la raison, le bon sens, la logique. En logique formelle : Se dit d'une proposition qui est à la fois vraie et fausse.

²⁴ Salem, J. (1987). Introduction à la logique formelle et symbolique. (p. 90). Paris, France : Nathan.

classes : la classe des ensembles qui sont éléments d'eux-mêmes ($x \in x$) et la classe des ensembles qui ne sont pas éléments d'eux-mêmes ($x \notin x$). Mais, supposons l'ensemble R qui désignerait tous les ensembles qui ne sont pas éléments d'eux-mêmes. Laquelle de ces deux expressions est vraie : $R \in R$ ou $R \notin R$? Si $R \in R$ est vraie, R ne peut être un élément de R puisque les éléments de R sont des ensembles qui ne sont pas éléments d'eux-mêmes, donc $R \in R$ est fausse. Si $R \notin R$ est vraie, la définition de R désignant un ensemble constitué par des ensembles qui ne sont pas éléments d'eux-mêmes $R \in R$ est également vraie. On aboutit donc ici à une contradiction. Ainsi, si l'ensemble R de tous les ensembles qui ne se contiennent pas eux-mêmes, ne se contient pas lui-même, alors il se contient lui-même et inversement. Ce paradoxe peut être rapproché de l'énoncé suivant, attribué au philosophe crétois Epiménide : "*Tous les Crétois sont des menteurs*". L'énoncé ainsi formulé ne permet pas de décider du statut de vérité du discours du philosophe lorsqu'il prononce ces paroles.

Prenons un autre exemple à partir de la proposition suivante : "*Tous les énoncés que je formule sont faux*." Il s'agit ici d'un méta-énoncé, c'est à dire une classe, qui concerne tous les énoncés que je peux formuler, c'est à dire la classe de tous mes énoncés (que l'on nommera ici éléments). Or, si l'on considère cet énoncé non plus comme une classe, mais comme un élément, le paradoxe survient : "*Tous les énoncés que je formule sont faux*" fait ainsi partie de la classe de mes énoncés, donc se concerne lui-même. Il s'agit donc d'une contradiction autoréférentielle, c'est à dire d'une antinomie entre deux termes se situant à des niveaux logiques différents (classe/éléments).

ACCOMPAGNEMENT A L'AUTONOMIE ET GESTION DES PARADOXES

A l'occasion de cette action de formation, plusieurs paradoxes liés à la situation d'accompagnement de l'alternance et de la construction de l'autonomie ont été identifiés avec les participants :

- Si l'identité professionnelle de formateurs apparaît très marquée par une représentation dominante de leur travail privilégiant la notion d'accompagnement, il reste que leur fonction est également clairement spécifiée par le suivi via l'évaluation des différents travaux élaborés par les étudiants. Ainsi, comment accompagner lorsque l'on est également chargé de contrôler ?
- L'usage flatteur du terme d'accompagnement peut en outre occulter les effets de prévalence de rationalité liés à une situation objective de disparité statutaire. En effet, dans l'accompagnement, le formateur, placé en position d'ascendance relative, oriente de fait la direction du travail proposé. Dans cette perspective qu'en est-il de la liberté d'émergence d'un étudiant autonome, "sujet" de sa formation ? Accompagner un étudiant en vue de la construction de son autonomie professionnelle inscrit donc cette action dans une posture d'accompagnement paradoxale déniait pour partie l'autonomie du sujet.
- L'injonction d'autonomisation faite au sujet en formation est intrinsèquement

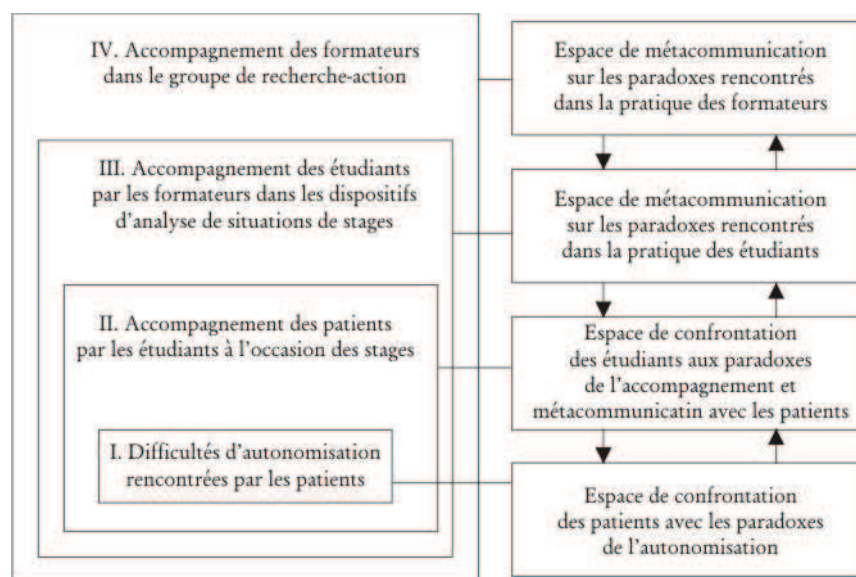
paradoxe. En effet, l'autonomie ne saurait être "prescrite", au risque de prendre la forme d'un "ordre" s'élaborant en totale contradiction avec les effets attendus.

- Enfin, le dispositif d'alternance amène parfois les étudiants sur des terrains de stage où l'augmentation de la charge de travail des professionnels conduit à une sur-responsabilisation des étudiants qu'ils sont chargés d'accompagner. L'injonction à l'autonomie est ici particulièrement délétère, puisqu'elle place ces étudiants dans des situations de souffrance objectives et subjectives susceptibles d'inhiber profondément les apprentissages et la construction de la professionnalité.

Loin d'être uniquement considérés comme des obstacles, il apparaît que ces paradoxes peuvent parfois constituer un puissant levier de formation pour autant que les formateurs parviennent à métacommuniquer avec les étudiants sur les situations professionnelles dans lesquels ils se trouvent pris et engagés. En effet, ces paradoxes entretiennent des liens de proximité avec les situations de formations que rencontrent les étudiants et qui placent si fréquemment les formateurs en position délicate. Dès lors, il est souhaitable que le dispositif d'accompagnement proposé en formation puisse permettre aux formateurs et aux étudiants de communiquer sur la communication qui s'instaure dans les dispositifs d'analyse de pratique mis en place dans les centres de formation afin de travailler non seulement sur les paradoxes repérés dans les pratiques de terrain à l'occasion des stages, mais aussi d'interroger les doubles contraintes liées au cadre de communication qui leur est imposé.

ACCOMPAGNEMENT DES EQUIPES ET STRUCTURE D'EMBOITEMENT DES PARADOXES

Or, le dispositif de recherche-action dans lequel se trouvent engagés les formateurs, propose un cadre d'accompagnement qui s'applique à lui-même certaines des caractéristiques de l'accompagnement proposé aux étudiants. Nous aboutissons donc à la structure d'emboîtement suivante :



On voit ici combien l'accompagnement à la construction de l'autonomie des étudiants et des formateurs se construit ici via le détour permanent par une réflexion individuelle et collective qui joue pour chaque niveau hiérarchique mais aussi entre ces niveaux.

En ce qui concerne le premier niveau, nous avons vu que de très nombreux patients se trouvent aujourd'hui atteints de pathologies chroniques qui imposent l'apprentissage de compétences et de comportements de santé nécessaires à un bon équilibre de vie. L'objectif est de favoriser ici la notion d'"empowerment", c'est à dire la capacité de favoriser chez le patient un processus dynamique d'autonomie et de responsabilisation destiné à augmenter le sentiment de pouvoir sur soi et sur son environnement. Ce projet d'émancipation, aussi généreux qu'il puisse être, n'échappe bien évidemment pas aux paradoxes déjà évoqués.

Au second niveau, rappelons combien l'évolution de la demande de soin impose aujourd'hui aux professionnels de santé de développer d'autres compétences que la maîtrise des seuls actes techniques. Amenés à accompagner des patients présentant des pathologies au long cours, leur professionnalité évolue et ils doivent désormais développer des capacités d'écoute où la notion de "prendre soin"²⁵ précède parfois la nécessité de "faire des soins". En outre, le travail d'accompagnement en santé est marqué par la présence de nombreuses injonctions paradoxales. Les plus fréquentes confrontent par exemple les professionnels au fait de devoir gérer la contradiction entre le souci d'aspérer à une relation de confiance avec les malades qu'ils sont chargés d'accompagner dans le cadre d'une pathologie chronique (diabète, maladies cardiovasculaires, etc.) et l'obligation qui leur est faite de s'assurer de la compliance de ces

²⁵ Hesbeen, W. (1997). *Prendre soin à l'hôpital. Inscrire le soin infirmier dans une perspective soignante*. Paris, France : InterEditions-Masson.

derniers quant aux prescriptions qui leurs sont faites. Par ailleurs, ces futurs professionnels s'affrontent régulièrement à des situations d'accompagnement dans lesquelles le patient se trouve contraint de suivre les indications des professionnels de santé pour parvenir à devenir autonome dans la gestion des troubles qui l'affectent.

Aux paradoxes qui marquent le troisième et quatrième niveau du schéma présenté, s'ajoute une situation de formation où éléments et classes vont se trouver enchevêtrés :

Il apparaît que l'étudiant gagne à être lui-même accompagné s'il veut appréhender les paradoxes qui marquent l'accompagnement qu'il prodigue auprès des patients. Dans le même temps, l'identification des paradoxes qui marquent son propre accompagnement formatif vont lui permettre, de manière analogique, de mieux penser sa pratique et de construire son autonomie professionnelle. Enfin, les formateurs participant au groupe de recherche-action se trouvent eux-mêmes dans une situation qui entretient des liens de proximité avec celles qu'ils proposent aux étudiants, puisqu'ils font ici le choix d'étudier l'accompagnement des futurs professionnels en se plaçant eux-mêmes dans une situation d'accompagnement dont les caractéristiques sont très proches de celles qu'ils mettent en œuvre dans le travail d'analyse des situations d'alternance.

Il est essentiel de remarquer que le projet d'accompagnement mis en œuvre dans le dispositif de formation des étudiants et dans le dispositif de recherche-action proposé aux formateurs remet en question la hiérarchisation habituelle des places basée sur la détention du savoir. La personne accompagnée peut en effet devenir source de savoir pour un accompagnateur éventuellement conduit à s'interroger de façon inhabituelle, acceptant une éventuelle rupture avec ses représentations personnelles et professionnelles. Cette réversibilité momentanée des positions est rendue possible par un dispositif pédagogique qui privilégie la circulation de la parole, l'écoute et la mise en commun des savoirs des participants : *"Toute situation andragogique d'enseignement est en définitive une situation de séminaire de recherche où il ne s'agit pas d'enseigner quelque chose, mais d'apprendre aux adultes à chercher quelque chose (...) en cheminant avec le groupe, l'andragogue, dans une métalecture de ce qui s'enseigne, peut dégager le fil de ce qui s'apprend. Là s'apprécie son adresse."*²⁶.

L'évocation de cette adresse de l'accompagnateur, de son "coup de main" en quelque sorte, ne s'appuie donc pas sur ses seuls savoirs théoriques ou techniques, mais bien sur des compétences où d'autres types de savoirs, en particulier expérientiels, jouent un rôle essentiel. A notre sens, un dispositif d'accompagnement de l'alternance qui privilégie cette orientation peut sans doute participer à la construction d'une professionnalité plus assurée.

²⁶ Labelle, J.M. (1996). *La réciprocité éducative*. Paris, France : Puf.

CONCLUSION

Dans le contexte de l'alternance, comment accompagner au plus près les parcours de formation des futurs professionnels ? Bien entendu, la question de l'alternance entre terrains professionnels et centres de formation représente un enjeu pédagogique et partenarial de taille que nous n'avons pas abordé ici. Si ce point a également été travaillé par les formateurs impliqués dans le travail décrit dans cet article, il apparaît que leurs préoccupations débordent ce seul enjeu pour s'interroger sur le sens des processus de formation qu'ils mettent en œuvre dans la gestion de ces partenariats. Ils montrent en effet que le sens produit par le sujet en formation est fondamentalement intégratif et non simplement additif. Dès lors, la construction des compétences ne se pilote pas uniquement "de l'extérieur". En ce sens, elle ne saurait résulter de la seule volonté d'un formateur omnipotent qui souhaiterait appliquer des procédures standardisées. En d'autres termes, construire la compétence à accompagner suppose la mise en œuvre d'un véritable "accompagnement formatif".

Ainsi, à chaque niveau du schéma présenté plus avant, il est essentiel que la personne placée en situation d'accompagnement incarne une position éthique singulière où l'écoute, le respect de valeurs de justice et de responsabilité, la reconnaissance de l'altérité, puissent s'organiser au travers la mise en place de règles aux fins de permettre à chacun, accompagnateur compris, d'analyser sa relation aux autres dans les situations de communication parfois paradoxales. Cette réciprocité, s'oppose alors à la volonté de toute puissance d'un supposé détenteur des savoirs théoriques et pratiques. Étrangement, les savoirs des accompagnateurs apparaissent alors tout à la fois relatifs et néanmoins consistants, car en cohérence avec le modèle d'accompagnement proposé. C'est donc par le témoignage de la capacité de l'accompagnateur à métacommuniquer à partir des difficultés que pose l'accompagnement que son discours pourra alors acquérir une crédibilité plus forte auprès des personnes accompagnées et qu'il pourra peut être alors contribuer plus efficacement à la construction de leur autonomie dans le cadre d'une alternance de qualité.

BIBLIOGRAPHIE

Amado G., Guittet A. (1990). *La dynamique des communications dans les groupes*. Paris, France : Armand Colin

Barus-Michel J. (1991). *Pouvoir : Mythe et réalité*. Paris, France : Klincksieck.

Amado G., Guittet A. (1990). *La dynamique des communications dans les groupes*. Paris, France : Armand Colin.

Barus-Michel J. (1991). *Pouvoir : Mythe et réalité*. Paris, France : Klincksieck.

- Beauvais M., Boudjaoui M., Clénet J., Demol J.N. (2007). *Accompagner la qualité de l'alternance éducative. Pragmatique, épistémologie et éthique de la conception*. In Merhan F., Ronveaux C., Vanhulle S. (ed.) (2007). *Alternances en formation*. Collection "raisons éducatives". (p.49-66). Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Canguilhem G. (1996). *Le normal et le pathologique*. Paris, France : Puf, (1^{ère} édition 1966).
- Enriquez E. (1992). *L'organisation en analyse*. Paris, France : Puf
- Fernagu-Oudet S. (2007) (coord.) Dossier : *L'alternance, pour des apprentissages situés*. Revue *Education permanente* n° 172. Septembre 2007
- Geay A. (1998). *L'école de l'alternance*. Paris, France : L'Harmattan
- Hesbeen W. (1997). *Prendre soin à l'hôpital. Inscrire le soin infirmier dans une perspective soignante*. Paris, France : InterEditions-Masson.
- Labelle J.M. (1996). *La réciprocité éducative*. Paris, France : Puf.
- Lerbet G. (1992). *L'Ecole du dedans*. Paris, France : Hachette.
- Lewin K. (1944). *Problems of research in social psychology*. In Cartwright D. (ed.). *Field Theory in Social Science*. New York, Harper, London : Tavistock.
- Niewiadomski C. (2002). *Place des savoirs théoriques, expérimentiels et existentiels dans la formation des professionnels de santé*. Revue *Perspective soignante*, n° 14-15, p. 200-216
- Pages M. (1965). *L'orientation non-directive en psychothérapie et en psychologie sociale*. Paris, France : Dunod.
- Paul M. (2004). *L'accompagnement : Une posture professionnelle spécifique*. Paris, France : L'Harmattan.
- Pineau G., Le Grand J.L. (1993). *Les histoires de vie*. Paris, France : Puf.
- Pineau G. (2005). (coord.) Dossier : *L'alternance, une alternative éducative ?* Revue *Education permanente* n° 163.
- Salem J. (1987). *Introduction à la logique formelle et symbolique*. Paris, France : Nathan.