

**SE FORMER A L'INGENIERIE DE FORMATION DANS LE CONTEXTE DU  
NOUVEAU REFERENTIEL DE FORMATION EN SOINS INFIRMIERS :  
ALTERNANCE, COMPETENCES ET REFLEXIVITE**

**Catherine Guillaumin**

Université François-Rabelais de Tours  
UFR Arts et Sciences Humaines  
Département des Sciences de l'Éducation et de la Formation  
3 rue des Tanneurs BP 4103 – 37041 Tours Cedex 1  
Catherine.guillaumin@univ-tours.fr

Maître de conférences en sciences de l'éducation

EA 4246 Dynamiques et enjeux de la diversité (DYNADIV)

---

**Mots-clés :** ingénierie coopérative, fonction tutorale, réflexivité

**Résumé.** La communication rend compte d'une recherche-action portant sur la conception d'une ingénierie complexe de professionnalisation des cadres infirmiers formateurs et de soins, du point de vue de l'ingénierie de formation. Elle s'inscrit sur un territoire régional et se fonde sur deux partenariats du département des Sciences de l'Éducation avec le Conseil régional et avec l'Institut de Formation des Cadres de Santé du CHRU. La construction, l'accompagnement et l'évaluation des dispositifs s'exercent dans le cadre des transformations liées à l'universitarisation de la formation. Le cadre théorique s'inscrit dans la pensée complexe. Chaque dispositif (groupe de travail ou de formation) concourt à l'élévation du niveau de qualification et de compétences des acteurs qu'ils soient formateurs ou professionnels des services de soins. Les travaux et préconisations du groupe de travail « tutorat » illustrent concrètement les navigations singulières et les coopérations à l'œuvre.

---

## **1. Une recherche-action partenariale**

Cette recherche-action entre dans la catégorie de celles qui se conçoivent, s'exercent et font l'objet d'une réflexion et d'une analyse menées au fur et à mesure grâce aux différents objets qui permettent d'en rendre compte, de s'en distancier et de les réfléchir (comptes-rendus, documents de recherche, articles et aussi ici, mémoires d'étudiants). Elle a deux objectifs : la transformation de la réalité et la production de connaissances concernant les *changements* (Hugon et Seibel 1988 : 13). Elle s'intéresse particulièrement à la manière de *concevoir, construire, accompagner et évaluer* (Clénet, Ardouin) les dispositifs de formation, c'est-à-dire les *ingénieries* visant la *professionnalisation* des soignants, au sens de *se former à l'ingénierie de formation*. Elle débute fin 2007, dans la perspective du changement annoncé par la mise en œuvre, à la rentrée 2009, du nouveau référentiel d'activités et de compétences du métier d'infirmier, un changement au sens énoncé par André Lévy (1973): « émergence et prise en compte d'éléments de signification véritablement nouveaux par un individu ou par un groupe. Quelque chose, quelque sens qui est radicalement nouveau et qui non seulement émerge dans l'expérience du sujet, mais qui est également prise en compte par lui et transforme ses perspectives, ses façons de penser, ses relations, sa structure ». A la suite de René Barbier, il importe de rappeler trois conséquences paradigmatiques liées à la conception de ce type de recherche : la position des sujets (qu'ils soient acteurs ou chercheur et/ou praticien-chercheur) dans *l'implication*, un *rapport au savoir* particulier (plus processus que résultat), « une conception des processus de changement comme *lien* entre le

processus d'élaboration théorique et l'élaboration de nouvelles pratiques collectives (Barbier 1996 : 28) ».

Ainsi, dès les prémisses des changements annoncés et en les situant au centre de leurs préoccupations respectives et de leurs implications, les acteurs sur l'ensemble du territoire régional, se sont rapprochés les uns des autres, instituant des partenariats et/ou renforçant ceux-ci. L'ingénierie globale s'appuie sur trois niveaux d'implication. Aux deux partenariats présentés ci-dessous, il est utile d'ajouter, notre responsabilité, depuis 10 ans dans un IFSI de la région, de la formation<sup>1</sup> sciences humaines.

### **1.1 Un département des Sciences de l'Education, un territoire, deux partenariats**

Le département des Sciences de l'Education et de la Formation (SEF) de l'Université François-Rabelais de Tours a développé des recherches portant sur l'alternance, la formation expérientielle, l'ingénierie, la complexité, la réflexivité ... . Dès les années 1980, les enseignants-chercheurs ont valorisé une pédagogie de l'alternance à visée intégrative rendant compte du va-et-vient incessant entre pratique et recherche. Elle est enrichie, à partir des années 1985, du courant des histoires de vie et de la formation expérientielle porté par Gaston Pineau. Les formations permettent de *produire du savoir*, sous la forme d'un mémoire universitaire, pour *apprendre et se former* (Desroche 1990, Lerbet 1993). En 2005, Noël Denoyel met en lumière combien l'*accompagnement* est central dans le processus de production de savoir. Dans les pratiques d'alternance, « on configure l'expérience par réflexivité sur l'action (Denoyel 2005 : 84) ». Ce moment de l'histoire du département (Guillaumin 2009) est identifié au regard des travaux de D. Schön comme *tournant réflexif*. Il se caractérise par la centration sur l'autorialité d'un acteur réfléchissant sa pratique et produisant du savoir sur celle-ci. Les diplômes préparés, Master et DUHEPS<sup>2</sup> font tous explicitement référence au « Changement du paradigme des sciences appliquées à celui du praticien réflexif » (UE1 du M1 ingénierie de la formation). La reconnaissance de ces travaux par les acteurs régionaux fut à l'origine des conventions.

Le partenariat entre Conseil Régional du Centre et département des SEF s'inscrit dans la dynamique du Plan Régional de Développement des Formations (PRDF). Ce dernier comprend plusieurs volets dont l'un vise l'axe sanitaire et social qui répond à l'orientation n°4 du Schéma Régional des Formations Sanitaires et Sociales de la Région Centre (2008-2013). Cinq problématiques majeures sont identifiées : l'accès des formations diplômantes et la connaissance des métiers ; la formation des professionnels déjà en place ; la construction de réponses aux besoins de personnels des territoires et des établissements ; la qualité des formations proposées ; la connaissance des profils des professionnels de la santé et du travail social. Dans ce cadre, la convention a permis, depuis 2007, l'accompagnement de groupes de travail (professionnalisation des acteurs, tutorat) et de formation (Groupe Ingénierie de la Réflexivité) par un enseignant-chercheur du département des SEF. La signature d'une convention de coopération scientifique, pédagogique et professionnelle entre le département des SEF et l'Institut de Formation des Cadres de Santé (IFCS) du CHU de Tours repose sur la connaissance des travaux de recherche et le désir des partenaires d'instituer leur coopération antérieure. Elle comporte une contribution à la formation des cadres, une association à la réflexion sur l'ingénierie de formation, une offre de formation spécifique visant l'ouverture d'un groupe de M1 pour les cadres de santé. Ainsi, au cours de l'année universitaire 2009-2010, 9 cadres ont suivi une formation *Recherche-action-formation en alternance* permettant la production d'un mémoire de recherche. Cette convention est conçue pour pouvoir s'adapter aux évolutions du contexte réglementaire de formation des cadres actuellement en cours de réingénierie.

---

<sup>1</sup> Cette activité pédagogique a permis la construction d'une approche méthodologique spécifique visant « l'observation réflexive » (Guillaumin, 2005, 2009) et contribuant à la formation de praticiens réflexifs. Elle n'apparaît pas dans ce cadre mais contribue néanmoins à la construction théorique de l'ensemble.

<sup>2</sup> Diplôme Universitaire des Hautes Etudes de la Pratique Sociale.

### 1.2 Finalités, objectifs, place rôle et fonctions de chacun : une conception co-construite et une construction coopérative

Tous les acteurs concernés partagent, dès l'annonce des transformations, une même conviction. Le référentiel ne constitue pas un changement ordinaire. Il bouleverse *les places, les structures, les pratiques...* Les acteurs, quels que soient leur *statut*, leurs *fonctions*, leurs *missions*, dans les organisations, les Instituts de formation, les services hospitaliers sont partagés entre l'intérêt pour les changements annoncés et une inquiétude certaine face à leur ampleur tout autant qu'à leur ambition. Le diplôme vaut grade de licence. Cette première transformation, qui fait entrer la formation à l'Université, élève le niveau de qualification. La seconde renvoie aux modalités d'enseignement et d'apprentissage : pédagogie de l'alternance, approche par compétences, accompagnement à la construction d'une posture de praticien réflexif, tutorat ... . Les questions, du point de vue pédagogique et didactique, sont nombreuses. Le premier groupe de questions regroupe celles qui engagent *la responsabilité des institutions* :

- Comment accompagner, sur le territoire, l'élévation du niveau de compétences et de qualification dans le domaine des sciences humaines ? Quelle place pour les Sciences de l'Éducation ? Comment mobiliser au service de ce projet les compétences d'une équipe de chercheurs ? Comment initier et contribuer à ce mouvement visant à mettre en dynamique une alternance théorie/pratique au service des praticiens et du développement d'une « science infirmière » ? Comment favoriser leur diffusion et saisir les opportunités d'enrichissement et de débats avec les professionnels autour des problématiques identifiées ?

Le deuxième groupe de question porte sur *l'accompagnement au changement* :

- Comment travailler le changement comme signe d'une approche centrée sur la qualité de l'action où le sujet (apprenant, soignant, se formant, malade) est actif ? Comment penser la professionnalisation au sens d'une formation tout au long de la vie ? Comment prendre en compte la singularité des parcours et des sujets ? Quelles modalités proposer ? Comment penser une ingénierie qui permette aux cadres formateurs et/ou de soins de mobiliser à leur tour les compétences acquises au service de la formation des futurs soignants ? Comment penser la singularité de chaque parcours tout en favorisant l'élévation du niveau de qualification et de compétences ?

Une certaine culture, au niveau régional<sup>3</sup>, du travail coopératif, au sens de co-opérer (travailler ensemble à la construction d'une œuvre commune) fut un élément facilitateur. Il semble aujourd'hui que l'on puisse faire état d'une compétence collective à se saisir de problématiques communes, à anticiper aussi dans le temps (l'action débute dès fin 2007), à conduire un dialogue et à porter une attention à l'autre. Les acteurs institutionnels partenaires partagent la conviction qu'il ne s'agit pas de « faire à la place de » mais de permettre aux praticiens de valoriser leurs savoirs *cachés de l'agir professionnel* à la suite de D. Schön et conjointement favoriser l'émergence et le travail de problématiques de praticiens Il s'agit aussi de doter ceux-ci de méthodologies rigoureuses et de favoriser les approches théoriques au sens d'une alternance théorie pratique et enfin de contribuer à la diffusion des travaux produits.

### 1.3 Le cadre théorique : une école de la conjonction

Le cadre théorique est inscrit dans la pensée complexe. Il vise « l'*ingenium* en amont de l'ingénierie » (Clénet 2002), c'est-à-dire « cette étrange faculté de l'esprit humain qui est de relier » (Vico 1744/2001). Il s'agit en effet d'articuler professionnalisation, formation initiale et formation continue (des soignants, des cadres de soins et formateurs), au sens de formation tout au long de la vie. L'approche est ouverte à la pluralité des parcours et trajets individuels, à leur inscription dans les différents dispositifs de reconnaissance et de validation de l'expérience tels que la VAP 85 ou la VAE 2002. La reconnaissance dans ses différentes formes, auto-, co-, et

---

<sup>3</sup> La présentation qui est faite ici n'exclut pas d'autres actions qui furent et sont conduites en dehors des SEF.

hétéro référencée (Pineau), est le concept interface qui anime l'invention des différents dispositifs dont on va faire une présentation globale puis la description plus particulière de l'un d'entre eux.

L'ingénierie ainsi réfléchie constitue une *analyse* (Ardouin 2003) du terrain et des textes réglementaires, des réseaux et des partenariats. Elle est *invention*, celle notamment d'*émergences ingénieuses* (Guillaumin 2009, 2010) dans un processus formatif aux frontières des possibles institutionnels et des acteurs impliqués. Elle est *construction* de dispositifs et *accompagnement* des acteurs-sujets singuliers. Elle est *évaluation* pour repenser une ingénierie qui se sait imparfaite et incertaine. Le présent et l'avenir des sciences renouvelées de l'ingénierie apparaissent sous un jour nouveau avec l'éclairage apporté par le paradigme de la complexité (colloques de Rennes 1995, Tours 1999, Tours 2001, Nantes 2004, Rennes, 2009, Lille 2010). L'actuelle recherche apporte de ce point de vue une contribution à l'étude des *ingénieries coopératives*.

L'alternance, sollicitée par le référentiel de formation, est théorisée ici comme un *processus visant la conjonction* (Guillaumin 2010). Citée une seule fois dans le référentiel de formation, l'alternance semble un allant de soi qu'il est essentiel de revisiter tant du point de vue de la formation initiale que continue. L'explicitier comme *processus dynamique de formation tout au long de la vie articulant les temps et les espaces d'expériences* (de vie, de formation, de travail, individuel, familiaux, collectif) lui confère une réalité et permet au pédagogue de dévoiler son intention et ses objectifs pédagogiques. Comme processus, elle ne se laisse voir que par les constructions opérées par le sujet qui relie, selon ses besoins, en contexte, des éléments disjoints. Ils prennent alors une forme singulière, celle d'*émergence ingénieuse*. Comme choix de formation, l'alternance articule quatre dimensions du fait éducatif : institutionnelle, didactique, pédagogique, personnelle (Geay 1998). Elle est, ici, plus spécialement développée dans ses dimensions de « pédagogie du savoir partagé » (Geay 1998) et de didactique de l'alternance qui dévoilent le plus clairement la nécessité de penser ensemble fonctions et formation, du tuteur, de l'étudiant, du formateur. « L'Ecole de l'alternance » (Geay 1998) se fonde dès l'origine sur la production de mémoires de recherche qui remplissent une fonction de production de savoir, assurée par un étudiant sujet-acteur-chercheur-auteur. L'écriture est identifiée comme espace théorique des pratiques. Plus qu'une méthode, elle fonde la pragmatique de la « production de savoir » (Lerbet, 1993) : « produire du savoir, n'est pas en inventer. C'est en organiser à sa façon pour produire un sens qui soit son sens (...) » (Lerbet, 1990). Et pour « produire » un peu, il faut « consommer » beaucoup de lectures savantes sur son objet de recherche, bref il faut s'abstraire de sa pratique, pour mieux y revenir, s'exercer à une méthodologie de type qualitative rigoureusement conduite.

## **2. Ingéniosité et reliance : approche globale des dispositifs**

### **2.1 Des groupes de travail et de formation**

L'ingénierie globale s'inscrit dans un espace, celui d'une région et dans une temporalité (2007-2010). Le recensement, ici maintenant, permet de rendre compte de la cohérence de l'action par rapport au but recherché : l'élévation du niveau de compétences et de qualification, et l'accompagnement aux changements à l'œuvre, du point de vue des Sciences de l'Education. Certaines actions ont une durée limitée et se succèdent (cas des groupes de travail) d'autres ont des temporalités plus longues (contrat quadriennal des formations master). Les groupes peuvent être de formation ou de travail et les démarches individuelles et/ou collectives, accompagnées ou non, financièrement par les organisations. La contribution permet de faire un recensement rapide des conceptions, constructions, conduites évaluations d'ingénieries de formation produites au regard des besoins identifiés.

On distinguera tout d'abord, deux groupes de *travail* issus du partenariat Conseil Régional et Département des SEF. Ils rassemblent des cadres formateurs intervenant dans les IFSI, IFAS. Le premier porte sur la *professionnalisation des formateurs* et le second sur le *tutorat*. Ce dernier sera

plus longuement développé dans la troisième partie. Les groupes contribuent au recueil de données sur les attentes, les besoins, les objets de formation. Chaque groupe, animé par un universitaire, produit un document de synthèse qui montre l'état d'avancement de sa compréhension de la problématique et identifie des préconisations. La présentation de cette synthèse à l'ensemble des Instituts de la région favorise les débats et les échanges. L'expression des besoins de formation est celle des professionnels concernés. D'autre part, ces travaux contribuent à *la mise en mouvement d'un désir de se former* et aussi d'un accès possible à des formations universitaires qualifiantes. Ils participent aussi à la création et au renforcement du travail en réseau entre les Instituts de Formation. Cette approche contribue au développement qualité de la formation où le sujet, qu'il soit formé, malade ou formateur, est au centre. Un groupe de *formation sur l'Ingénierie de la Réflexivité* (GIR) a été conduit toujours dans le cadre du partenariat Région Département SEF. Il faisait suite à une préconisation issue des travaux du premier groupe. Il a donc fallu *inventer*, au sens défini plus haut, cette ingénierie. Les travaux sur les « Pratiques réflexives en formation » (Guillaumin, Pesce, Denoyel, 2009) contribuent à la réflexion engagée, portant sur la réflexivité au sens de la pluralité des approches proposées. L'intention majeure<sup>4</sup> consistait à dépasser l'idée du modèle tout fait (la méthode) qu'il suffirait de reproduire. Les cadres formateurs ont terminé leur formation, en ayant approché un certain nombre de travaux théoriques et fait l'expérience de plusieurs méthodes, mais aussi en s'interrogeant sur la nécessité de trouver en équipe, dans le cadre du projet de leur institut de formation, la ou les méthodes les plus adéquates.

La convention de partenariat avec l'Ecole de cadres a permis la *création d'un accompagnement spécifique*, pour un groupe de professionnels, permettant l'obtention d'un niveau de M1 ingénierie de la formation (premier groupe 2009-2010). Le groupe est composé de 2 hommes et 7 femmes entre 31 et 52 ans. Trois sont cadres formateurs en IFSI ou IFAS, les autres sont cadres de soins dans des centres hospitaliers locaux ou universitaires. Ils soulignent l'intérêt d'espaces différents (Ecole de cadres et Université) et de temporalités marquées qui permettent la distanciation. Ils sont actuellement en train de finaliser le mémoire de recherche. Leur production et leur soutenance permettront à leurs auteurs d'être titulaire du M1 et de faire acte de candidature dans un M2. L'analyse du corpus des titres des mémoires soutenus (juillet 2010) et à soutenir (septembre) permet de repérer les éléments qui répondent aux besoins spécifiques de qualification (place statut et fonction de cadre) et de compétences (tutorat, formation des agents).

## 2.2 Une conception globale qui invite à des navigations singulières

Ces dispositions n'excluent pas les démarches individuelles de cadres de soin et de directeurs des soins qui s'inscrivent dans des parcours de master (en M1 ou en M2), encouragés par les établissements hospitaliers qui accompagnent régulièrement les démarches de formation au titre de la formation continue de leurs personnels. A ce titre, chaque candidat à la formation qualifiante de niveau master bénéficie d'un accompagnement individuel à la construction d'un parcours de formation (ingénierie de formation / se former à l'ingénierie de formation) : utilisation de la VAP 85 et de la VAE 2002 pour construire des parcours singuliers de formation qui répondent aux exigences, aux contraintes et aux ressources des personnes, des acteurs et des institutions. Un ou plusieurs entretiens avec les enseignants-chercheurs permettent la recherche de l'adéquation la plus fine entre projet et trajet singulier d'une part et élévation du niveau de qualification d'autre part. Ce moment dialogué se traduit par une pluralité de parcours qui respecte au mieux le chemin de chacun.

Chaque dispositif peut être pensé comme un élément d'une *ingénierie complexe de formation à l'ingénierie*. L'intention du concepteur est d'offrir une palette de choix possible permettant une *navigation singulière*. Il s'agit de rendre possible l'élévation du niveau de qualification et de compétences jusqu'au master, voire au doctorat, des professionnels. Cela peut passer par un accès

---

<sup>4</sup> Document de recherche rédigé par Hervé Breton (Past SEF) et Catherine Guillaumin, remis à la région en mars 2010.

direct à la formation master ou par la participation à un ou à des groupes de travail ou de formation. Ce qui est important ici, c'est la *combinaison singulière* que va construire le professionnel en fonction du sens qui est le sien mais aussi de paramètres incontournables, les charges familiales, professionnelles, les financements, l'âge, les conditions institutionnelles ... Ce qui semble aujourd'hui essentiel c'est d'inviter au désir de se former, de rendre possible la traduction de ce désir par la production d'un savoir, de reconnaître cette contribution dans la construction de l'ensemble, de permettre de rejoindre des groupes de réflexion après l'obtention du diplôme de master.

### **3. Le cas particulier du groupe tutorat : ingénierie coopérative et émergences ingénieuses**

Le groupe tutorat (convention Conseil Régional, Département des SEF) est issu des préconisations du groupe professionnalisation des formateurs. Son fonctionnement repose sur un groupe de pilotage<sup>5</sup> et un secrétariat à *plusieurs mains* qui évite de faire reposer sur une seule personne, la charge lourde de la traçabilité des travaux. Sa mission est de rendre au Conseil Régional des préconisations sur son objet : le tutorat et l'exercice de celui-ci dans le cadre du nouveau référentiel. Le groupe débute ses travaux en septembre 2009 et les achève en juin 2010. Le nombre de séances prévu et respecté est de 6 (22/09, 16/11, 26/01/10, 16/03, 25/05, 30/06). La présentation des résultats et des préconisations est fixée à octobre 2010. Les réunions de travail réunissent entre 20 et 30 personnes. Elles ont lieu dans des IFSI ou IFAS de la région. Une demande de formation émane des acteurs de terrain confrontés aux changements liés à la mise en œuvre du référentiel d'activités et de compétences du métier d'infirmier(e)s diplômé(e) d'Etat. Comment répondre à cette requête ?

#### **3.1 Première période, celle de l'analyse stratégique : d'une demande de formation à la compréhension d'une fonction nouvelle, la fonction tutorale**

Le groupe est alors constitué essentiellement de cadres formateurs et de directeurs d'instituts de formation. Il n'accueille pas de professionnels de terrain. Le groupe se reconnaît comme un espace de dialogue et de coopération somme toute assez unique au niveau du territoire régional. La présence des professionnels de terrain est jugée nécessaire à la finalisation de sa mission. En attendant de pouvoir résoudre cette question, le recensement des attentes, des expériences liées au tutorat permettent d'avancer dans la construction du programme de travail. Les formations concernées ont toujours été organisées en alternance entre formation en école et dans les services accueillant des patients. Bien que peu explicitées, les pratiques de tutorat existent et ont permis de former de manière satisfaisante les soignants. Quels termes sont en usage dans les nouveaux textes ? Que veulent dire tous les mots : tutorat, moniteur, formateur, référent... ? Quels sont les liens entre eux ? Quelles sont les missions, les fonctions, les responsabilités de chacun ? Toutes ces questions conduisent dans un premier temps à *se détacher de l'exigeante demande* de formation, entendue et relayée de toute part. Chacun va pouvoir dans l'espace-temps du groupe, *prendre de la distance* et *débuter une analyse* du référentiel et des termes utilisés en ayant soin de distinguer ce qui est de *l'ordre des faits* (le mot utilisé – ligne, page... -) et *l'interprétation* ou les interprétations qu'il est possible d'en faire. Ils constatent aussi les manques, ce qui n'a pas été envisagé par le texte. Ensemble et de manière singulière, ils découvrent de nouveaux aspects du texte qu'ils avaient pourtant lu et relu plusieurs fois. L'étude permet de passer de *l'objet d'étude tutorat* à la mise en évidence d'une *fonction tutorale* articulant l'agir de plusieurs acteurs qui ont chacun une place et un rôle dans le processus de professionnalisation de l'étudiant. La mise en évidence de cette fonction conduit le groupe à modéliser celle-ci. De forme tripolaire, elle comprend, au sommet, l'étudiant acteur auteur relié au pôle de gauche qui représente les

---

<sup>5</sup> Le groupe de pilotage est formé d'un enseignant chercheur du département des SEF, de Brigitte Blot, formatrice école IBODE (infirmier(e) de bloc opératoire) du CHU de Tours et de Philippe Guérin, directeur de l'IFSI de la Croix-Rouge de Tours.

professionnels de terrain, avec 3 acteurs identifiés (maître de stage, tuteur, professionnel de proximité) et au pôle de droite celui des formateurs de l'institut, avec également trois acteurs identifiés (formateur référent de stage, formateur chargé du suivi pédagogique, formateur chargé de la planification des stages). Les premiers accompagnent l'étudiant vers l'apprentissage des spécificités du métier, les seconds accompagnent l'étudiant vers l'apprentissage d'une posture réflexive, ensemble ils collaborent et co-construisent des moyens d'apprentissage. Leur action conjointe confère à la formation, sa cohérence. Chacun des membres du groupe constate que sur le terrain de la pratique, toutes les déclinaisons, de cette forme modélisée, sont possibles en fonction des contextes. L'analyse du discours et la modélisation complexe de la fonction tutorale contribuent à la problématisation visant alors les aspects didactiques et pédagogiques de la professionnalisation des soignants, le partage du pouvoir de former, la construction d'une posture de praticien réflexif, l'évaluation de la compétence ... Toutes questions qui ne peuvent occulter celle très concrète du temps nécessaire et celle, plus cachée, de la reconnaissance de cet agir.

### 3.2 Deuxième période : un fil d'Ariane commun à l'ensemble des acteurs, l'entretien d'explicitation

Les formateurs du groupe ont produit, à leur manière, *une analyse stratégique des besoins* et ont ainsi dépassé et complexifié la demande initiale de formation des tuteurs. Ils distinguent ce qui relève de *l'information* tout à fait nécessaire du nouveau référentiel – une information qui distingue les faits de leur interprétation – et la *formation* qui est d'un autre ordre. Ne pouvant tout aborder dans le cadre de leur travail, ils décident de deux orientations décisives qu'il est nécessaire de conjointer : *explicitier* à la fois la pratique des professionnels *et* celle des formateurs. Le groupe doit maintenant s'ouvrir aux professionnels de terrain. Cela est rendu possible par l'intérêt et le désir des acteurs et des institutions. Des services de soins à domicile, des directions de pôles, des directeurs et formateurs ... tout un ensemble d'acteurs participent aux trois dernières réunions, avec l'accord des services hospitaliers. Le groupe accueille une trentaine de personnes, du directeur des soins à l'aide soignante. L'écoute et le dialogue président aux échanges et aux constructions. Un fil conducteur semble se dégager, celui de la *pratique réflexive*. La fonction tutorale vise une action complexe dont l'objectif, transversal aux services qu'ils soient de formation ou de soin, est d'accompagner l'étudiant à l'analyse réflexive de situations de travail pour qu'il construise ses savoirs en articulant apprentissages formels et expérientiels à partir d'une approche par situations. La situation est circonscrite comme un moment identifié de la pratique. Le stage permet « d'acquérir des connaissances » (Berger-Levrault 2009 : 49) et « d'acquérir une posture réflexive en questionnant la pratique avec l'aide des référentiels ». Le texte officiel reconnaît au terrain une compétence pour l'acquisition des connaissances. Celle-ci ne repose pas sur un modèle transmissif théorique mais débute par la mise en mots et/ou l'invitation à l'observation des gestes réalisés. La verbalisation porte sur la description de l'activité, de la compétence pour rejoindre par le même procédé que celui de la Validation des Acquis de l'Expérience, la reconnaissance du savoir caché dans l'agir professionnel.

Trois sous-groupes sont constitués : le premier porte sur le parcours de stage et le suivi de l'étudiant en soins infirmiers. Il vise à dévoiler les pratiques pédagogiques de mise en œuvre du parcours dans un contexte spécifique. Le deuxième a pour cadre un service de réanimation et un service de soins à domicile. Le troisième porte sur l'évaluation en stage : comment s'organise la rencontre entre les 3 acteurs – étudiants, professionnel de terrain, formateur -. Chaque groupe s'exerce à distinguer ce qui est de l'ordre de l'activité et de la compétence. Qu'est-ce que je mobilise pour conduire l'activité ? La spécificité de l'explicitation porte sur le déroulement de l'action effective, la dimension procédurale de l'action (Vermersch 2006 : 44). L'hypothèse sous-jacente est que la verbalisation est basée sur un retour réflexif qui autorise la mise en mots de ce qui a été réfléchi. Quel(s) mot(s) vais-je utiliser pour dire cela ? L'intention d'explicitation tend vers une réflexion croisée sur les écarts entre travail prescrit et travail réel, amorçant une *coopération à parité d'estime* (Geay 1998), condition *d'une didactique de l'alternance*.

Les membres des groupes sont tout à fait lucides quant à l'écart entre leur ambition et le temps imparti, celui d'une séance<sup>6</sup>. Néanmoins, l'expérience vaut d'être vécue. L'identification de la modalité – l'explicitation – est tout à fait pertinente. Elle valorise un *agir ensemble* attendu dont elle dévoile les potentialités formatives (au sens d'une co-formation). Elle s'inscrit dans une démarche de *reconnaissance de la compétence formative* des professionnels de terrain. Au terme de cette deuxième période, le groupe formalise une tripolarité qui organise les problématiques : *le temps* (reconnu, partagé, co-opéré), *l'espace de théorisation* (banques de données théoriques, numériques, partagées entre formateurs et tuteurs permettant une réactualisation des connaissances scientifiques, techniques ...), *l'espace de l'expérience réfléchie, accompagnée*.

### 3.3 Troisième période : une ingénierie coopérative de construction des préconisations

La fonction tutorale envisagée dans toute sa complexité demande du temps ou plutôt des temporalités qui vont rythmer la formation de l'étudiant lors de la période de stage. On relève tout d'abord un *temps d'appropriation* du nouveau référentiel par les équipes de professionnels associant les différents acteurs que sont les professionnels de proximité, les tuteurs, les maîtres de stage, puis certainement, un *temps de mise en cohérence*, des temporalités identifiées pour accompagner l'analyse réflexive. Les acteurs relèvent ici que plusieurs étudiants se sont rapidement appropriés les nouvelles conditions de leur actorialité. Ils posent davantage de questions, au point parfois de mettre mal à l'aise le professionnel peu préparé à mettre en mots son agir au quotidien. Dans la dialectique compétence/qualification que vivent, étudiants et professionnels, il est essentiel de travailler et de valoriser, les savoirs de l'agir professionnel. A l'inverse, d'autres étudiants seront jugés trop timides, ne posant pas assez de questions. Les places des uns et des autres sont bousculées et il faut ici aussi prendre le temps d'écouter et de dialoguer pour que les apprentissages puissent se dérouler dans un climat de confiance.

Le groupe s'appuie également sur « Les recommandations pour une offre de stages qualifiants », un document régional<sup>7</sup>, comme point de départ pour la construction de ses préconisations. Le référentiel précise les critères de qualification d'un stage : établissement d'une charte d'encadrement, d'un livret d'accueil et d'encadrement, d'une convention de stage. Le groupe régional a établi la trame d'un livret d'accueil et d'encadrement. La charte d'encadrement formalise les engagements respectifs, de l'établissement d'accueil et de l'IFSI, dans l'encadrement de l'étudiant. Les membres du groupe ont pu échanger sur l'état d'avancement de production de ces documents dans les différents pôles et services au niveau de la région. A ce titre, des participantes<sup>8</sup> ont communiqué au groupe le compte-rendu de la réunion hebdomadaire des cadres de santé du service de psychiatrie adultes, portant sur l'organisation des stages des étudiants IDE. La première préoccupation consiste à adopter une position commune dans les différentes unités de soins de psychiatrie. Plusieurs points sont abordés : accueil (présentation du service et remise du livret d'accueil de l'établissement et des unités de soins) et prise de connaissance des opportunités offertes pour être acteur de sa formation, nomination d'un tuteur pour l'ensemble du stage (suivi et notation), possibilité de partager le stage en deux temps avec la contrainte d'une période minimum de 4 semaines dans l'unité d'accueil, négociation de la seconde période avec les cadres responsables des unités de soins concernées, possibilité d'effectuer un week-end et/ou 3 nuits, temps de rencontre avec les étudiants pour apporter d'éventuelles modifications à cette

---

<sup>6</sup> Hervé Breton, PAST au département SEF a rejoint le groupe à l'occasion de cette séance dans le cadre de l'animation d'un atelier.

<sup>7</sup> Ce document a été préparé par un groupe de travail régional réunissant des directeurs de soins et d'Instituts de Formation, animé par Marie-Christine Simon Conseillère pédagogique régionale (rédactrice du document) et Danièle Gastou, Conseillère technique régionale (DRASS). Il est paru en septembre 2009. Des membres de ce groupe participent au groupe tutorat.

<sup>8</sup> Nous remercions ici tout particulièrement Monique Dizy, cadre supérieur de santé Psychiatrie Adultes du Centre Hospitalier de Romorantin-Lanthenay, et Hélène Emmendoerffer exerçant dans le même service. Toutes les deux sont actuellement en cours de finalisation de leur mémoire pour l'obtention du M1. Les travaux d'Hélène portent sur la fonction tutorale.



organisation. La prochaine réunion annoncée portera sur le livret d'accueil des stagiaires. Cette organisation vise à construire un *parcours d'apprentissage*, associant individualisation et respect d'une trajectoire de formation. Le parcours d'apprentissage est construit par analogie au *parcours du patient*. Il s'agit ici de la projection d'un des changements qui affecte la formation : l'étudiant ne peut pas tout faire. En choisissant, il renonce à d'autres possibles. Il doit pour cela être accompagné et un dialogue doit être établi entre étudiant et acteurs de la fonction. C'est une autre manière de dire la complexité de la fonction tutorale, l'intention de stage qualifiant, l'apprentissage à l'autonomie.

Le groupe travaille en temps réel. Chacun s'efforce d'apporter au groupe toutes les inventions et constructions contextualisées dans le cadre d'un service, valorisant ainsi une aptitude certaine à la coopération. Le paragraphe précédent décrit un exemple de navigation singulière au sein de l'ingénierie globale : cette participante appartient au groupe spécifique de M1 ; son objet de recherche porte sur le tutorat (soutenance en septembre), une partie de son recueil de données est constitué par un journal de bord portant sur le groupe tutorat.

A ce point d'avancement, le groupe met en évidence trois objets articulés entre eux : le projet de service, le parcours du patient, la charte d'encadrement (établissement d'accueil – IFSI), que les quatre dimensions du fait éducatif permettent d'organiser. La dimension institutionnelle rassemble tous les éléments réglementaires et organisationnels (référentiel de formation, projet d'établissement de l'IFSI, projet de pôle, charte d'encadrement). La dimension pédagogique est liée à l'accompagnement entre les différents temps et espaces de formation ; elle est formalisée dans le projet pédagogique de l'IFSI, le livret d'accueil (ce que le service propose en termes de situations prévalentes) ; elle est appropriée par chacun des acteurs, dialoguée et explicitée (au sens de l'analyse de pratiques). La dimension didactique se fonde sur une conception du savoir partagé (reposant sur une réciprocité formative) réfléchi, explicité, dialogué dans un aller et retour pratique théorie, à partir de situations de travail expérimentée par l'étudiant dans le contexte particulier et à ce moment là dans ce service (réflexivité, compétences ...). Ici s'exercent tout particulièrement co-construction, co-responsabilité, co-évaluation. La dimension personnelle est la partie mystérieuse, celle du sens de chaque sujet (étudiant, patient, formateur, soignant) de son trajet, de son projet, rappelant le respect de l'incertitude et l'incomplétude de chacun.

Fabienne Kwocz oriente le groupe sur la thématique de la qualité. Ses travaux de recherche l'ont conduite à approfondir la finalité de la formation : « (...) par la mise en place d'un tutorat dans la formation infirmière, les professionnels soignants et formateurs sont amenés à réfléchir sur leurs pratiques, pour conduire les étudiants vers une qualité de prise en charge des patients » (Kwocz 2010 : 57). Cet apport, pour le groupe de travail, déplace le sujet (l'étudiant) et l'objet (sa formation) pour remettre au centre des préoccupations ce pour quoi tous les acteurs sont réunis, la qualité des soins pour le patient. L'émergence ingénieuse rend compte de l'articulation entre la qualité du soin et celle de la formation. La modélisation émergente met au croisement des diagonales d'un carré, la qualité du soin. Les quatre dimensions occupent respectivement les angles, un cercle les réunit. Il figure la formation *pour* le patient.

Les préconisations visent maintenant l'accompagnement à la professionnalisation de la fonction tutorale en se fondant sur l'approche par situation dans le cadre d'une approche réflexive. Elle se définit à partir de sa finalité, la qualité du soin, et permet de dégager les responsabilités de chacun. Le groupe souhaite que cet espace-temps ouvert puisse continuer et propose la formation d'un *Comité de liaison alternance tutorat*. Il souhaite pour garantir la qualité de l'encadrement (son questionnement, sa re-ingénierie) s'engager dans l'identification des différentes tâches faites par les acteurs de la fonction tutorale, en fonction des différentes structures (visée qualitative et quantitative). Il vise l'estimation de ce coût formateur pour que celui-ci puisse être traduit en temps dédié.

#### **4. Conclusion : une coopération ingénieuse**

Cette recherche-action est modélisatrice d'une forme particulière d'un agir ensemble visant la *transformation de la réalité* et la *production de connaissances* concernant les *changements*, du point de vue des acteurs et des institutions. On soulignera ici en conclusion les compétences

*coopératives* qui se dévoilent au service du collectif et de l'individuel, avec le souci d'un enrichissement de l'un *et* de l'autre.

## 5. Bibliographie

- Ardouin, T. (2003). *Ingénierie de formation pour l'entreprise, Analyser, concevoir, réaliser, évaluer*. Paris : Dunod.
- Barbier, R., (1996). *La recherche Action*. Paris : Anthropos.
- Blot, B., (2009). Mémoire SIFA sous la direction de C. Guillaumin, *Le développement des compétences par le dialogue réflexif ... Contribution à la formation par alternance des infirmiers (ières) de Bloc Opératoire*, Université de Tours.
- Clénet, J., (2002). *L'ingénierie des formations en alternance « Pour comprendre, c'est-à-dire pour faire ... »*. Paris : L'Harmattan.
- Denoyel, N., (2005). L'alternance structurée comme un dialogue Pour une alternance dialogique. In revue Education Permanente, n° 163, *L'alternance, une alternance éducative ?* Paris.
- Desroche, H., (1990). *Entreprendre d'apprendre D'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action Apprentissage 3*. Paris : Editions ouvrières.
- Geay, A., (1998). *L'école de l'alternance*. Paris : L'Harmattan.
- Guillaumin, C., (2009). L'observation réflexive en formation. In Guillaumin C., Pesce, S., Denoyel, N., *Pratiques réflexives en formation Ingéniosité et Ingénieries émergentes*, (pp. 155-181). Paris : L'Harmattan.
- Guillaumin, C., (2010). Le Master 2 SIFA de Tours, Transactions aux frontières institutionnelles et « émergences ingénieuses ». In Brémaud, L., Guillaumin, C., *L'archipel de l'ingénierie de la formation, formation, transformations, recompositions* (pp. 315-330). Rennes : PUR.
- Hugon, M-A., Seibel C., (1988). *Recherches impliquées, Recherches action : Le cas de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Kwocz, F., (2010). Mémoire SIFA sous la direction de L. Cornu « Entre tuteur et formateur : une rencontre dans l'alternance Contribution à la réflexion sur le dispositif tutoral de la formation en alternance des infirmières ». Université de Tours.
- Lerbet, G., (1993). *Approche systémique et production de savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Levy A., (1973). Le changement comme travail. *Connexions*, n°7. Paris, Epi.
- Pineau, G., (2004). Vers un paradigme anthropoformateur de recherche-action-formation transdisciplinaire. In Morin, A., Etat de la recherche en éducation, vol 2, n°3, *Recherche-action, recherche systémique ?* (pp. 61-71).
- Schön, D., (1996). *Le tournant réflexif Pratiques éducatives et études de cas*. Paris : Editions Logiques.
- Veermeresch, P., (1994 / 2006). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.