



HAL
open science

Se professionnaliser autrement en formation professionnelle en santé : développement professionnel conjoint et transformations de soi des étudiants et des formateurs dans une activité collaborative

Laurence Appriou-Ledesma

► To cite this version:

Laurence Appriou-Ledesma. Se professionnaliser autrement en formation professionnelle en santé : développement professionnel conjoint et transformations de soi des étudiants et des formateurs dans une activité collaborative. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles 2021. Faire/Se faire, Sep 2021, Paris, France. hal-03354813

HAL Id: hal-03354813

<https://hal.science/hal-03354813>

Submitted on 30 Sep 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Laurence APPRIOU LEDESMA

Docteure en Sciences de l'éducation et de la formation

Chercheure UR 7529, FoAP, Formation et apprentissages professionnels, le CNAM Paris

laurenceappriou.ledesma@yahoo.com

Identifiant Biennale : 2021060

Actes de communication : La Biennale internationale de l'Éducation, la Formation et des Pratiques professionnelles. Paris, 22-23-24-25 septembre 2021.

<p style="text-align: center;">Se professionnaliser autrement en formation professionnelle en santé : Développement professionnel conjoint et transformations de soi des étudiants et des formateurs dans une activité collaborative</p>

Mots clés : Professionnalisation. Formation professionnelle en santé. Curriculum. Sentiment identitaire. Transformations de soi. Psychophénoménologie.

Résumé :

La contribution se propose d'interroger, dans des dimensions identitaires, la question de la professionnalisation conjointe des sujets apprenants et des formateurs dans une formation professionnelle soignante. Elle vise à éclairer les rapports que les sujets entretiennent avec l'activité et les transformations qui en découlent. Nous appuyant sur une approche psychophénoménologique, il s'agit d'explorer l'expérience subjective, vécue par les sujets dans une activité préparatoire d'une communication dans un congrès professionnel. L'étude qualitative s'appuie sur l'exploration des verbalisations descriptives de moments significatifs pour le sujet, recueillis dans des entretiens d'explicitation conduits un an après l'activité. Les résultats portent sur les transformations identitaires favorisant le développement professionnel conjoint des sujets.

Title:

Professionalize differently in professional health training: joint professional development and self-transformations of students and trainers in a collaborative activity.

Keywords: Professionalization. Professional health training. Curriculum learning. Identity feeling. Self-transformations. Psychophenomenology.

Abstract:

The contribution proposes to question, in terms of identity, the question of the joint professionalization of learners and trainers in professional nursing training. It aims to shed light on the relationships that the subjects have with the activity and the transformations that result from it. Based on a psychophenomenological approach, it explores the subjective experience, lived by the subjects in a preparatory activity for a communication at a professional congress. The qualitative study is based on the exploration of descriptive verbalizations of significant moments for the subject, collected in explanatory interviews conducted one year after the activity. The results relate to identity transformations favoring the joint professional development of subjects.

INTRODUCTION

La professionnalisation fait l'objet de travaux dans le champ de l'éducation et de la formation éclairant ses articulations avec la formation et le travail (Wittorski, 2016 ; Barbier, 2015). Les formations en alternance (Maubant, 2019), comme les formations en santé, sont largement concernées par les enjeux socio-politico-économiques de développement professionnel, d'adaptation à l'emploi et d'adéquation au marché du travail. Elles doivent être en mesure de démontrer les preuves d'une « réelle » professionnalisation des individus avant la fin de la formation professionnelle, et témoigner des compétences des apprenants alors que ceux-ci ne sont pas totalement immergés dans la situation réelle de travail. Leur stratégie consiste alors à prouver leur propre capacité à préparer les alternants pour que ces derniers puissent mobiliser les compétences attendues dans les milieux de travail et trouver une place dans un système d'occupations sociales (Champy-Remoussenard, 2015). Les puissantes attentes sociales vis-à-vis de ces institutions influencent les mutations des pratiques de formation et de tutorat, aussi bien dans les instituts de formation que dans les milieux de travail/stage professionnel. La professionnalisation des sujets, comme une intention et un objectif, enclenche des nouvelles dynamiques d'activités éducatives et de formation, de plus en plus tournées vers le monde professionnel. Elle participe également de la construction identitaire des sujets en formation et au travail (Barbier, 1996 ; Barbier, Bourgeois, De Villiers, Kaddouri, 2006 ; Durand, 2015, Kaddouri, 2005). Actuellement, le paradigme de la formation évolue vers celui de la formation-transformation-développement (Cnesco, 2020).

Cette contribution soulève la problématique de la professionnalité émergente des sujets débutants et de la professionnalité en transformation des sujets formateurs située dans une transaction sujet-activité-environnement. Les rapports entretenus avec l'activité entreprise par les sujets et les transformations en cours sont interrogés. Elle vise à repérer le développement professionnel conjoint des étudiants et des formateurs dans une activité partagée de préparation d'une communication professionnelle dans un colloque infirmier en France. L'analyse de cette activité, ensemble de processus qui requiert l'engagement d'un sujet individuel et collectif dans ses rapports avec son environnement et dans ses transformations de lui-même (Barbier, 2011), s'attache à répondre, dans une perspective épistémologique psychophénoménologique, à la question de recherche : En quoi une communication professionnelle collective dans un colloque, vécue par des étudiants et des formateurs, transforme les sujets dans des dimensions identitaires de développement professionnel ? Dans une première partie, un éclairage des notions de professionnalisation et transformations identitaires pose le cadre théorique. La méthodologie utilisée dans une perspective psychophénoménologique (Vermersch, 2012) est décrite dans une seconde partie, puis les résultats produits sont présentés.

ÉCLAIRAGE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE

La professionnalisation désigne autant la constitution des professions, la « fabrication d'un professionnel par la formation et la quête d'une efficacité et d'une légitimité plus grande des pratiques de formation » (Wittorski, 2008), que la fabrication d'un spécialiste de la profession en question (Wittorski, 2019). Pour le sujet, elle relève d'un « processus de développement des processus d'action dans ces dispositifs, assorti d'une demande, émanant des sujets, de reconnaissance par l'organisation » (Wittorski, 2008, p. 147). Elle témoigne aussi d'« un jeu identitaire et une transaction entre une mise en reconnaissance de soi et une reconnaissance

effective par l'environnement » (Wittorski, 2008, p. 147). Cet arbitrage sujet-environnement relève d'une transaction identitaire (Dubar, 2000) du sujet dans ses dimensions relationnelles et biographiques ; elle porte l'articulation d'une identité « virtuelle » attribuée par autrui à une identité « réelle » ou identité pour soi qui s'est construite au fur et à mesure de la trajectoire du sujet (Dubar, 2000, p.182). La professionnalisation peut être examinée comme une transformation conjointe de l'activité, des sujets individuels et/ou collectifs et des organisations. « Une professionnalisation collective et du collectif, c'est-à-dire de tous dans le collectif et du collectif comme un tout » (Marty et Wittorski, 2019, p.101), en tant que « professionnalisation conjointe » développée au cours des interactions professionnelles en organisation produirait des apprentissages conjoints (à la suite des actions conjointes, Cross, 2010, Sensevy, 2008).

Le développement professionnel des sujets décrit, quant à lui, un processus « dynamique et récurrent, intentionnel ou non, par lequel, dans ses interactions avec l'altérité, et dans les conditions qui le permettent, une personne développe ses compétences et ses attitudes » (Donnay et Charlier, 2008, p.15). La distanciation et la réflexion sur les pratiques entraînent ce mouvement. La professionnalité émergente relève de transformations à l'œuvre en termes de produits et de processus dans un curriculum (Forquin, 2008). Elle se traduit chez les débutants par « une manière de caractériser l'incorporation en cours de compétences et de gestes professionnels, ainsi que les processus d'appropriation à l'œuvre qui annoncent une expertise à venir » (Jorro, 2011, p.7). Chez le professionnel plus confirmé, elle « a été construite et continue de se construire par des processus renouvelés d'incorporation et de réincorporation des savoirs, des savoir-agir professionnels et de l'éthos professionnel en fonction des nouveaux contextes, des mises en situation nouvelles, des défis nouveaux posés » (De Ketele, 2011, p. 172).

La subjectivité est à l'œuvre dans les dynamiques identitaires (Barbier et Galatanu, 1996) durant les parcours professionnels. Le débutant entreprend une démarche de légitimation par les autres et par lui-même sous la forme d'une transaction identitaire (Dubar, 2000) en vue d'une inscription identitaire d'un Soi non encore stabilisé (Kaddouri, 2006). Durant cette période de transition, le sujet mène un travail identitaire de construction, de destruction et de reconstruction de Soi (Kaddouri, 2006). Cette adaptation de soi peut engendrer des tensions intra et intersubjectives dans sa quête de professionnalité, par « l'expérience de tâtonnements qui conduisent à des restructurations du soi professionnel » (Jorro, 2011, p.9). Le processus de construction identitaire incite le sujet à gérer les trois pôles identitaires -hérités, acquis et projetés- dans des dimensions interactionnelles avec des autrui significatifs. Le projet identitaire permet d'organiser ses stratégies identitaires « dont l'objectif est la sauvegarde de l'intégrité de l'identité, le maintien de la cohérence de ses différentes composantes, ainsi que la garantie de l'authenticité du projet de soi pour soi » (Kaddouri, 2006, p.122). La notion de sentiment identitaire (Erikson, 1968 ; Allport, 1970 ; Tap, 1991,1988), comme « l'ensemble des représentations et des sentiments qu'une personne développe à propos d'elle-même [...] c'est ce qui permet de rester le même, de se réaliser soi-même et de devenir soi-même, dans une société et une culture données, et en relation avec les autres » (Tap, 2004, p.57) renforce la dimension singulière et subjective. Les dimensions de cohérence, d'unité et de continuité temporelle permettent au sujet « de réaliser pour se réaliser », de mener sa quête de sens, d'atteindre une autonomie dans la réalisation de son projet identitaire (Kaddouri, 1996).

METHODOLOGIE ET CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Des projets de valorisation pédagogique sont proposés aux étudiants infirmiers grade licence et aux cadres de santé formateurs dans un institut de formations soignantes situé en Ile-de-France. Concrètement, la démarche débute à partir de travaux réalisés par les étudiants dans le cadre de travaux dirigés ou de préparation de partiels au sein d'unités d'enseignement. Le département

de recherche et de développement professionnel de cette institution de formation professionnelle impulse une dynamique de communications professionnelles dans des congrès ou des journées d'étude depuis 2017. Il s'agit de proposer une activité conjointe hors curriculum de formation dans une perspective sociale de développement professionnel des étudiants et les formateurs en soins infirmiers, et de joindre cette proposition à un projet de communication dans un colloque professionnel. La thématique du congrès a ciblé les responsables de l'enseignement éthique (unités d'enseignement « soins relationnels » et « éthique, déontologie, législation » du semestre 4) afin de sélectionner des travaux d'étudiants. La proposition a été faite à deux étudiants, alors en début du semestre 5 ; ils ont accepté de poursuivre le travail d'analyse de la situation de soins, dans la configuration d'activité proposée, en collaboration avec deux formatrices et la responsable du laboratoire d'établissement. Il s'agissait de préparer une communication professionnelle dans un congrès d'éthique en soins. Tous ont pu se déclarer volontaires en présence des autres participants et se projeter dans un dispositif qui consiste en des rencontres régulières entre des personnes dont l'objectif est de construire collectivement un questionnement et des supports de communication. L'activité s'est structurée dans le cadre du laboratoire d'établissement. L'accompagnement des personnes relève d'une posture s'inspirant de la psychophénoménologie.

La psychophénoménologie (Vermersch, 2012) fait partie, en recherche et en éducation, des démarches favorables à l'analyse de l'activité. Il s'agit ici d'explorer l'expérience vécue par les sujets dans une activité préparatoire d'une communication dans un congrès professionnel et dans la communication elle-même (Vermersch, 1989). Le recours à une approche psychophénoménologique (Vermersch, 2012) par la prise en compte du « point de vue en première personne » permet de s'informer auprès du sujet de ce qu'il a lui-même vécu, de ce qui lui apparaît, par une technique d'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994). La technique d'entretien relève à la fois d'une perspective piagétienne des étapes de la prise de conscience (Piaget, 1974) pour amener le vécu à la conscience réfléchie (réfléchissement) et de la phénoménologie husserlienne (Husserl, 1950) pour le passage du pré réfléchi au réfléchi (acte réfléchissant). La subjectivité, en tant que ressource en formation, en éducation (Mouchet, Cattaruzza, 2015) et en recherche, engage une posture qui ne dit pas à la place des sujets ce qu'ils vivent dans une situation spécifiée, mais plutôt qui accorde au sujet la possibilité de dire de son expérience.

L'étude qualitative est de type rétrospective et longitudinale. Elle s'est déroulée en plusieurs étapes : des observations ethnographiques effectuées lors des réunions de préparation, des extraits vidéo de la communication professionnelle et des entretiens de recherche. La population de l'étude correspond au groupe composé de deux cadres de santé formateur et de deux étudiants en soins infirmiers (devenus infirmiers). Les résultats présentés s'appuient sur l'analyse des verbalisations recueillies lors des entretiens d'explicitation conduits auprès des quatre participants un an après la communication professionnelle en congrès.

L'analyse qualitative (Paillé et Mucchielli, 2012) s'appuie sur les retranscriptions intégrales des quatre entretiens d'explicitation, par une analyse de contenu thématique (Bardin, 2010). Notre posture de chercheur accompagnateur de la parole du sujet-répondant a l'ambition de produire des données de verbalisations recevables en tant que produits de recherche, collectées rigoureusement et éthiquement. Ces conditions sont au cœur de notre posture épistémologique psychophénoménologique, y compris pour le travail d'émergence des données (Vermersch, 2009).

La première étape de traitement des données a consisté à construire des catégories d'analyse synchrones des étapes chronologiques de l'action collective. Elles ont permis d'explorer dans le détail l'ensemble des verbatim : logiques d'engagement, enjeux de professionnalisation, développement professionnel conjoint, sentiment identitaire en jeu dans la situation, vécu subjectif et subjectivité. Dans cette contribution, les verbalisations des personnes interviewées portant précisément sur le moment significatif pour elles et ce qu'elles font au cœur du moment signifiant sont analysées à l'appui d'une grille adaptée (Mouchet, 2014, p.146).

Thème ou moment significatif pour le sujet	Actes réalisés au cœur du moment ciblé	Contenu attentionnel au cœur de ces actes	Éléments non conscientisés au moment de l'acte	États psychologiques et corporels	« SE FAIRE ? »
Verbatim du sujet	Que fait le sujet ? Actes moteurs et cognitifs « FAIRE »	Sur quoi se porte l'attention du sujet ?	Arrière-plan	Comment le sujet se sent à ce moment-là ? Émergence d'émotions, de sentiments et/ou affects	Transformations identitaires Sentiment identitaire Développement professionnel

Tableau d'analyse des données portant sur le moment significatif de l'activité collaborative

RÉSULTATS : TRANSFORMATIONS DE SOI EN JEU DANS LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL CONJOINT DES SUJETS

Transformations de soi par des vécus inédits et significatifs au cœur de l'activité collaborative

Les transformations de soi au cœur de l'activité collaborative émergent dans des vécus dont nous faisons l'hypothèse de leur contribution sur le développement professionnel des sujets, qu'ils soient en formation, dans leurs débuts professionnels ou dans leur poste de travail depuis plusieurs années. Ces vécus portent des sens et des significations dont le sujet s'empare en situation de réflexivité, comme ici, invité dans le cadre d'un entretien d'explicitation à revenir sur un moment important pour lui de l'activité de préparation du colloque et de l'événement lui-même. « L'hypothèse étant que le sujet est seul à savoir ce qui fait qu'il est important pour lui d'aller vers l'élucidation de ce qui s'est joué pour lui dans ce moment-là » (Faingold, 2011). Le fait même qu'il choisisse ce moment, et pas un autre, relève d'un sens souvent encore inconscient au moment même de l'entretien. Ce choix révèle des affects identitaires produits au cœur même de l'action, en tant qu' « éprouvé qui accompagne les représentations et les constructions mentales que les sujets opèrent sur eux-mêmes au cours de leurs activités » (Barbier, 2011, p.28). Les verbalisations produites en entretien d'explicitation ciblent un moment précis, empreint d'une résonance affective et dont on peut faire l'hypothèse qu'il relève des moments transformateurs de soi (Lesourd, 2006). Enfin, la reconnaissance de soi sur soi, de même que les indices perçus par le sujet venant de la part des autres participants (et des auditeurs lors du colloque), permettent d'accéder à une construction de sens par le sujet lui-même qui alimente notamment son développement professionnel continu.

Des vécus inédits dans une activité conjointe entre des formateurs et des étudiants/ débutants infirmiers mobilisent des transformations réciproques, appelant notamment des ajustements de soi dans la relation et dans ses manières de faire dans le travail. L'analyse qualitative met en exergue, au-delà d'une expérience jamais vécue par le sujet, que des vécus singuliers transforment les sujets dans leur rapport à soi et au monde. En effet, le « moment du moment » (Faingold, 2001) verbalisé par les participants du groupe, présente un caractère inédit pour celui qui l'évoque. L'évocation en explicitation permet de contacter le moment de façon quasi sensorielle en le présentifiant ; ce « revécu » est utile pour le développement professionnel dans la mesure où il permet le retour réflexif sur soi et son action (Schön, 1994). L'articulation entre l'action et sa verbalisation (Mouchet, 2016) présente un réel intérêt. Les participants, accompagnés dans l'évocation en explicitation (Vermersch, 2012) d'un moment significatif pour eux, évoquent une dimension subjective et affective de l'acte lui-même. Les affects interviennent alors dans cet « équilibre instable » en tant qu'« éprouvé psychique, individuel ou collectif, advenant à l'occasion de l'activité, contribuant à sa transformation et à la transformation du sujet impliqué par et dans cette activité » (Barbier, 2011). Trois vécus sont ciblés dans les entretiens :

- Vécu 1 de préparer ensemble une communication en colloque professionnel : préparation conjointe d'un écrit professionnel et du support de présentation destinés à être présentés lors du colloque professionnel,
- Vécu 2 de répéter ensemble la communication la veille du colloque : répétition générale collective de la communication orale la veille du colloque (process de vérification, de répartition de la parole, organisation, projection de soi dans l'activité de communiquer),
- Vécu 3 de présenter ensemble une communication dans un colloque professionnel : présentation orale conjointe de la communication professionnelle devant un groupe d'auditeurs du groupe professionnel d'appartenance en santé.

Les verbalisations au cœur de l'explicitation, en tant que données empiriques, illustrent les transformations réciproques. Elles éclairent les rapports que les sujets entretiennent avec l'activité (rapport du sujet sur l'activité et de l'activité sur le sujet) et se révèlent au sein des interactions et de l'interactivité agie au moment du moment significatif pour le sujet (ex : la présentation de X. suscite chez I. une prise de conscience sur sa posture professionnelle ; la prise de parole de R. suscite un sentiment de fierté chez un autre participant ; les modalités de présentation alternée des deux infirmiers provoquent réciproquement chez R. et X. une complicité et une confiance, etc.). Cette professionnalisation conjointe des étudiants et des formateurs est aussi produite par la situation simultanée des étudiants devenus infirmiers et les formateurs qui agissent et interagissent dans une même activité.

Ces vécus seraient des déclencheurs d'une prise de conscience, un tournant dans la quête identitaire (consciente ou inconsciente), entre un « avant » et un « après ». En tant que « globalité de la relation du sujet au monde et à lui-même telle qu'il la vit effectivement et l'éprouve dans tous ses aspects » (Vermersch, 1994, p.204), ces vécus concourent à la constitution du soi (Ricœur, 1990) ; « soi-même en tant qu'autre » situe le sujet dans une dynamique de se tourner vers soi-même, dans ses actions et réactions chargées d'affects, d'émotions et de sentiments, potentiellement porteuses de transformations (comme en explicitation, par le processus de réfléchissement lors de l'évocation). Le modèle de la mémorisation passive (Husserl, 1950) éclaire la possibilité de présentifier les vécus par leur rappel (troisième temps de la mémoire), afin de pouvoir les verbaliser. Il met à jour les rétentions qui se réalisent de manière permanente sans que le sujet en ait l'intention et rejoint dans une certaine mesure la conceptualisation des transformations silencieuses (Jullien, 2009). Les rapports que les sujets entretiennent eux-mêmes avec l'activité et les autres dans l'activité, en termes d'interactions, d'affects et de sentiments, et les transformations de soi en cours sont examinés. Ces transformations ne peuvent pas être qualifiées d'invisibles, car elles laissent des

empreintes sur le sujet et sa construction de soi, elles seraient des transformations silencieuses (Jullien, 2009), « cette transformation en cours, on ne la perçoit pas, mais elle s'opère elle-même sans crier gare, sans alerter, en silence, [...] » (Jullien, 2009, p.11). L'action est située, contextualisée, spécifiée et unique ; la transformation est « globale, progressive et dans la durée, elle résulte d'une corrélation de facteurs et comme c'est un tout, en elle, qui se transforme, elle ne se démarque jamais suffisamment pour être perceptible » (Jullien, 2002).

Transformations au cœur des formes de professionnalisation conjointe dans l'activité collaborative de préparation à un colloque professionnel

L'analyse des quatre entretiens d'explicitation a permis d'identifier des transformations de soi qui, au cœur même d'un vécu subjectif, renvoient à des formes de professionnalisation produites conjointement. Elle a également abouti à l'identification de définitions de soi (en relation avec autrui), rendant visible les transformations de la représentation de soi, sous la configuration de formes identitaires subjectives (Guichard, 2004), révélant le sentiment identitaire professionnel (Tap, 1991 ; auteur, 2018) des participants. Le sujet adulte vit des transformations de soi continues dans son parcours de vie ; il se crée lui-même, dans l'action et les interactions avec le groupe social d'appartenance. Le professionnel débutant ou plus confirmé « réalise pour se réaliser », « fait pour se faire », rendant « nécessaire d'être cause, de se mettre à l'ouvrage et de faire œuvre » (Tap, 1988, p.57). Le modèle « se faire soi » (Guichard, 2004) se centre sur la construction de son existence par le sujet. Les liens entre action, affects et transformation de soi (Barbier et Galatanu, 1996), éclairent la problématique par l'étude des comportements individuels et collectifs dans les situations caractérisées par leurs dimensions spatio-temporelles, sociales et interactionnelles.

Le dispositif de valorisation pédagogique, ayant comme finalité une communication professionnelle en colloque par le travail conjoint de formateurs et d'étudiants devenus infirmiers, a comme intention sociale de produire chez les sujets, tous statuts concernés, des apprentissages et de concourir au développement de nouvelles compétences chez les professionnels enseignants et les futurs infirmiers. Il s'avère que la communication collective permet une forme d'inscription identitaire dans une profession et un groupe socio-professionnel par un processus de transactions identitaires (Dubar, 2000, 2011) ; elle renforce l'inscription des sujets, qu'il s'agisse des formateurs ou des débutants infirmiers, dans le groupe professionnel d'appartenance des soignants. L'hypothèse de transformations non attendues qui se produiraient est également retenue, non seulement dans le cadre des apprentissages non intentionnels mais aussi dans des dimensions identitaires de développement. Tous ont des attentes inconscientes de progresser et de se professionnaliser.

Quatre formes de professionnalisation dans l'activité collaborative, pouvant être classées sous le modèle de la professionnalisation-profession et de la professionnalisation-formation (Wittorski, 2016), ont été repérées. Nous avons souhaité optimiser leur articulation, sans dissocier profession et formation, par une lecture de la professionnalisation par une entrée-transformation. Ces formes de professionnalisation diffèrent chez les participants, néanmoins elles s'avèrent toutes conjointement produites. Nous les présentons succinctement ci-après, de même que les transformations identitaires qu'elles transportent de la situation vécue.

Transformations au cœur de la professionnalisation-action éducative

Les modalités de professionnalisation de la cadre de santé formateur B. sont caractéristiques d'un développement professionnel dans l'action éducative de la formation en santé, qui se trouve être l'environnement immédiat et habituel des formateurs. Elle réfléchit à sa pratique

régulièrement et de façon autonome, démontrant une posture de praticien réflexif (Schön, 1994). Sa définition de soi est associée à sa pratique professionnelle et se traduit par une forme identitaire subjective définie par elle-même comme une « *accompagnatrice de la professionnalisation des infirmiers* ». Des prises de conscience sur sa posture professionnelle d'enseignante-formatrice en santé se sont réalisées lors de l'activité collaborative. Pendant la période de préparation du colloque (neuf mois de mars à novembre), à un moment précis de la présentation d'une partie élaborée par l'étudiant infirmier X., elle effectue un déplacement de regard. La présentation orale à destination des autres participants, déclenche chez elle un sentiment particulier qui peut s'apparenter à un affect identitaire ; elle voit en face d'elle non plus un étudiant en soins infirmiers de semestre 6 mais un professionnel qu'elle qualifie de « *partenaire* ». Elle se trouve essentiellement liée à son activité habituelle d'enseignement dans la démarche jusqu'au moment vécu où elle se retrouve « *très impressionnée* » (Entretien 2-L. 144) et passe ainsi d'une relation éducative à une relation de partenaire dans un projet collectif.

Transformations au cœur de la professionnalisation-opportunités de développement de compétences tout au long de la vie

La professionnalisation de la cadre de santé formateur T. est située, tout comme B. dans l'action éducative. Toutefois, elle se conjugue avec des dynamiques intentionnelles de saisir les opportunités de développement professionnel dans son environnement, que ce soit dans l'action éducative que dans des activités nouvelles et inexpérimentées. « *Ces temps-là, ce en quoi j'apprends beaucoup de ces temps, c'est la mise en lien scientifique finalement, que j'ai plus de mal à mettre en œuvre ; Moi je suis plutôt plus dans le pratico-pratique et finalement, c'est pour ça que je me repose aussi beaucoup sur le chercheur par la compréhension, parce que c'est aussi un temps d'apprentissage pour moi [-] parce que moi tous les temps de travail c'est des temps, je sais pas si je me forme, je comprends, j'apprends des choses, tiens, sur les modalités de faire ceci, il faut référencer de telle façon, ah tiens, ce mot là on peut pas l'utiliser parce qu'il faut en avoir une lecture avant scientifique et on peut pas le vulgariser comme ça, etc. Dans tout travail que l'on fait, j'ai besoin aussi moi de me nourrir, sinon moi j'ai une perte d'intérêt, une perte de sens [-]* ». (Entretien 1 –L.175-193).

Sa définition de soi a évolué vers une forme identitaire subjective centrée sur son développement professionnel continu par un apprentissage tout au long de la vie. Ses prises de conscience révèlent des transformations de soi en lien avec sa posture professionnelle et confirment des priorités comme celles de vouloir former les futurs professionnels en développant leurs compétences dans la relation aux soignés. Elle a également perçu la place importante qu'elle pouvait prendre dans les échanges, que ce soit avec ses collègues enseignants ou avec les étudiants ; il lui a semblé important de la rétablir : « *Et là chacun avait une place, avait la responsabilité de devoir parler le jour J* » (Entretien 1-L. 232). Ses transformations de soi portent sur la relation à autrui ; d'une relation éducative, elle se dirige vers une relation émancipatrice et une nécessité pour elle de laisser de la place aux autres dans la collaboration, le travail et la formation ; « *C'était l'aboutissement de quelque chose ; je me sentais à ma place dans le sens où je redonnais peut-être un peu plus de place que je n'avais pas donnée pendant les séances aux autres* » (Entretien 1- L.323-325). Sa représentation identitaire est celle d'un sujet professionnel en quête d'apprentissage tout au long de sa vie, dans une dynamique d'action propice à saisir les opportunités de développement.

Transformations au cœur de la professionnalisation-universitarisation

Le débutant infirmier X. est dans une continuité d'une professionnalisation telle qu'il l'avait engagé dans son parcours de formation, celle par l'universitarisation. Il s'est impliqué dans l'activité collaborative en envisageant de « *créer un travail de recherche et une analyse éthique en soins comme point de départ* » (Entretien 3 – L. 90). Sa représentation identitaire est celle

d'un infirmier participant à la recherche clinique. Il est important pour lui de faire évoluer les savoirs professionnels, la profession et la qualité des soins.

Transformations au cœur de la professionnalisation-opérationnalisation de soi-productivité

L'infirmière débutante R. cherche à se développer elle-même professionnellement afin d'être opérationnelle à son poste de travail dans le service de soins. Au-delà de la confiance en elle développée par le vécu de la communication professionnelle dans le colloque, elle remarque des effets sur sa professionnalité en émergence par cette expérience qui a « *ouvert ma curiosité et mon esprit de recherche, et je trouve que c'est l'avenir* » (Entretien 4-L.513). Sa représentation identitaire est celle d'une infirmière débutante « *fière* » de sa réussite professionnelle, qui cherche à développer des compétences opérationnelles pour agir dans l'action de soins et dans la relation avec les personnes soignées.

Le sentiment identitaire professionnel des participants au cœur du moment subjectif

Les transformations identitaires des débutants infirmiers et des formateurs dans cette expérience peuvent être décrites à partir du sentiment identitaire professionnel qui, selon nous, « peut émerger quand le sujet se sent pleinement à sa place et à sa juste valeur dans une situation professionnelle qu'il gère en toute autonomie, dans laquelle il se sent capable de prendre des décisions et dont il surmonte les épreuves de professionnalité. Il se déploie sur un socle de composants du sentiment identitaire équilibrés aux yeux du sujet et en adéquation avec sa démarche de projet identitaire développé pour lui-même et par lui-même, ainsi que sa volonté d'exister en tant que professionnel » (Appriou-Ledesma, 2018). L'analyse montre que les verbalisations émises par les participants portent en elles des composants du sentiment identitaire (Tap, 1988) (constitué du sentiment de cohérence, d'unité singulière, de différence, d'appartenance, de valeur personnelle, d'autonomie et confiance) articulé avec le rapport que le professionnel entretient avec la situation en termes de reconnaissance, valeurs et compétences professionnelles. Les verbalisations, produites au cœur de l'évocation du moment du moment, sont chargées d'affects (qui semblent être éprouvés dans l'action) et soutiennent cette relation que les sujets entretiennent avec soi, les autres et la situation (dans l'action). En somme, les composants du sentiment identitaire professionnel éprouvés dans l'activité renforcent la professionnalité en émergence et/ou en transformation, ajustement nécessaire aux évolutions actuelles des environnements de formation professionnelle et de soins.

CONCLUSION

L'entrée de la thématique de la Biennale 2021 « Faire et se faire » par le statut des transformations a permis de cibler l'action effectivement accomplie dans la situation vécue, les prises de conscience qui en découlent (objet visé par l'explicitation) et ses conséquences sur le développement personnel et professionnel du sujet en termes de transformations silencieuses (Jullien, 2009) qui se produiraient dans l'expérience vécue conjointement. Les résultats montrent que l'activité collaborative a permis de professionnaliser autrement et conjointement les étudiants en fin de formation soignante. De surcroît, sa temporalité (fin de formation - première année de la prise de poste) a favorisé l'accompagnement des débutants infirmiers dans la période de transition école-travail, répondant à un enjeu social fort de suivi des débutants. Elle a également participé au développement professionnel continu des formateurs, de façon conjointe, sans que cette intention soit formalisée par les organisateurs et participants. L'activité de préparation du colloque et sa communication peuvent être considérées comme une situation professionnalisante pour tous les sujets, dans la mesure où tous peuvent retirer les bénéfices d'une professionnalisation conjointe au sein d'une même activité. Les personnes se sont

impliquées dans l'activité avec des motivations qui se sont avérées être personnelles et diversifiées. L'accès à l'implicite de leur expérience vécue en situation dans les entretiens a permis la compréhension des vécus subjectifs des personnes. Ainsi, en les articulant avec les modalités possibles de la professionnalisation, nous avons pu mettre en exergue que l'activité préparatoire et de présentation collective dans le colloque renforcerait le développement professionnel des acteurs en présence, qu'il s'agisse des étudiants, débutants soignants ou formateurs. La mise en présence des sujets, différemment de leurs positions habituelles, peut provoquer des apprentissages, des développements de compétences et éventuellement permettre aux sujets de vivre ou revivre cette attitude des commencements (Cifali, 2018, p.224) par la présence de l'autre. Ce dispositif peut optimiser les transformations identitaires des sujets et par là-même accompagner des phases de transition et d'évolution professionnelle. Il peut concourir au développement professionnel des adultes et permettre aux sujets apprenants (étudiant, formateur ou chercheur) de combiner curriculum et parcours individuel dans une perspective de formation tout au long de la vie, notamment par un engagement de soi dans des activités non prescrites par les référentiels de formation et les décrets de compétences.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Allport, G-W. (1970). *Structure et développement de la personnalité*. Delachaux & Niestlé.
- Barbier, J.-M., Galatanu, O. (1998). De quelques liens entre action, affects et transformation de soi. Dans : *Action, affects et transformation de soi*, 45-70. PUF.
- Barbier, J.-M., Bourgeois, E., De Villiers, G., Kaddouri, M. (2006). *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. L'Harmattan.
- Champy-Remoussenard, P. (2015). Les transformations des relations entre travail, éducation et formation dans l'organisation sociale contemporaine. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (190), 15-28.
- Cifali, M. (2018). *S'engager pour accompagner*. PUF.
- Dewey, J. (2005). La réalité comme expérience, Tracés. *Revue de Sciences humaines* [En ligne], 9.
- Donnay, J., Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse des pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif*. PUN.
- Dubar, C. (2000). *La socialisation. Constructions des identités sociales et professionnelles*. Armand Colin.
- Erikson, E.H. (1968). *Adolescence et crise. La quête de l'identité*. Flammarion.
- Faingold, N. (2020). *Les entretiens de décryptage : De l'explication à l'émergence du sens*. L'Harmattan.
- Forquin, J. C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Les livres.
- Guichard, J. (2004). Se faire soi. L'orientation scolaire et professionnelle, 33, n°4, 499-533.
- Husserl, E. (1950). *Idées directrices pour une phénoménologie*. Gallimard.
- Jorro, A., De Ketele, J-M. (2011). *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* De Boeck.
- Jullien, F. (2009). *Les transformations silencieuses*. Poche.
- Kaddouri, M. (2005). Professionnalisation et dynamiques identitaires. Dans : M. Sorel, R. Wittorski. *La professionnalisation en actes et en questions* (145-157). L'Harmattan.
- Marty, O., Wittorski, R. (2019). Ethnographie d'un conseil d'administration universitaire : un cas de professionnalisation conjointe. *Savoirs*, (3), 97-112.
- Maubant, P. (2019). Professionnalisation et ingénierie de formation. Entre résonances et divergences. *Phronésis*, 8.

- Mouchet, A. (2014). Subjectivité des acteurs et observation des actions : propositions méthodologiques. Dans : *L'entretien d'explicitation. Usages diversifiés en recherche et en formation*, 141-163. L'Harmattan.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Le Seuil.
- Tap, P. (1988). *La société pygmalion ? Intégration sociale et réalisation de la personne*. Dunod.
- Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie. Vers une psychophénoménologie*. PUF.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. ESF.
- Wittorski, R. (2016). *La professionnalisation en formation : textes fondamentaux*. PURH.