Document généré le 19 juil. 2025 14:43

Phronesis

La situation professionnelle : moment critique dans l'action, Interface de la formation en alternance le cas particulier de la formation en soins infirmiers

The Professional Situation: Critical Moment in Action, Interface of Practicum Training The Specific Case of Nurse Training

Catherine Guillaumin

Volume 1, numéro 1, janvier 2012

La situation professionnelle

URI : https://id.erudit.org/iderudit/1006482ar
DOI : https://doi.org/10.7202/1006482ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Institut de recherche sur les pratiques éducatives

ISSN

1925-4873 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Guillaumin, C. (2012). La situation professionnelle : moment critique dans l'action, Interface de la formation en alternance le cas particulier de la formation en soins infirmiers. *Phronesis*, *1*(1), 21–39. https://doi.org/10.7202/1006482ar

Résumé de l'article

La situation professionnelle est identifiée comme interface majeure de la formation en alternance conçue ici comme une Ecole de la conjonction, une école où l'on apprend à relier, fondement d'une ingénierie de professionnalisation. La notion de situation est approfondie à partir de l'étude d'un corpus de données constitué au fil de l'expérimentation d'un modèle de formation en alternance centrée sur l'écriture et la construction de la situation professionnelle par un sujet-acteur-auteur de la situation, en interaction avec autrui, dans le contexte de la formation en soins infirmiers. L'analyse et l'interprétation des données permettent de mettre en évidence une unité singulière complexe, construite dans l'espace-temps d'une pratique professionnelle, un processus au cours duquel plusieurs états se succèdent. Le moment critique dans l'action la caractérise ; il occupe la place centrale du processus, mobilisant réflexion dans l'action, délibération intérieure et décision d'action.

Tous droits réservés © Institut de recherche sur les pratiques éducatives, 2012

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

REVUE Phronesis
Institut de recherche sur les pratiques éducatives de l'Université de Sherbrooke
Volume 1, numéro 1 |janvier 2012

La situation professionnelle : moment critique dans l'action, Interface de la formation en alternance le cas particulier de la formation en soins infirmiers

Catherine Guillaumin

Département des Sciences de l'Éducation et de la Formation
Université François-Rabelais TOURS
E.A. 4246 DYNADIV
Tours, France
catherine.guillaumin@univ-tours.fr

Mots-clés : alternance, complexité, processus, situation professionnelle subjective, moment critique dans l'action

Résumé: La situation professionnelle est identifiée comme interface majeure de la formation en alternance conçue ici comme une Ecole de la conjonction, une école où l'on apprend à relier, fondement d'une ingénierie de professionnalisation. La notion de situation est approfondie à partir de l'étude d'un corpus de données constitué au fil de l'expérimentation d'un modèle de formation en alternance centrée sur l'écriture et la construction de la situation professionnelle par un sujet-acteur-auteur de la situation, en interaction avec autrui, dans le contexte de la formation en soins infirmiers. L'analyse et l'interprétation des données permettent de mettre en évidence une unité singulière complexe, construite dans l'espace-temps d'une pratique professionnelle, un processus au cours duquel plusieurs états se succèdent. Le moment critique dans l'action la caractérise ; il occupe la place centrale du processus, mobilisant réflexion dans l'action, délibération intérieure et décision d'action.

Title: The Professional Situation: Critical Moment in Action, Interface of Practicum Training The Specific Case of Nurse Training

Keywords: practicum, complexity, process, subjective professional situation, critical moment in action

Abstract: The professional situation is considered a major interface of practicum training, here conceived as a School of conjunction, a school where one learns to make links, a foundation for the engineering of professionalization. The notion of situation is here developed based on the study of a data corpus elaborated during an experience with a practicum training model centred on writing and the construction of the professional situation by a subject-actor-author of the situation, in interaction with others, in the context of nurse training. The analysis and interpretation of data brings to light a complex and unique unit, constructed in the space-time of a professional practice, a process during which several states succeed one another. The critical moment in action characterizes this unit; it is central to the process, mobilizing reflection in action, internal deliberation, and action-related decision.

REVUE Phronesis
Institut de recherche sur les pratiques éducatives de l'Université de Sherbrooke

Introduction

Nous proposons dans le présent texte de problématiser la place prise par les situations professionnelles vécues par de jeunes adultes dans des situations de formation fondées sur un modèle d'alternance. Plus précisément, nous cherchons à analyser la double dimension qu'ont revêtues de telles situations professionnelles dans le cadre de l'expérimentation d'un modèle de formation centré sur l'écriture : d'abord, objet de la réflexivité des étudiants, et source pour eux de la production de savoirs professionnels; ensuite, matériau utilisé par le chercheur pour construire un objet scientifique. Ce sont ces deux processus épistémiques, ainsi que leur articulation, que nous proposons d'analyser pour contribuer à la délibération sur la notion de situation professionnelle.

Cette réflexion s'appuie sur une expérimentation menée dans le cadre de la formation de professionnels de santé en Institut de Formation en Soins Infirmiers (IFSI). Cette expérimentation s'inscrit dans la continuité de nos travaux antérieurs sur l'alternance; le choix de ce terrain est justifié par le fait que, dans la logique de formation des IFSI, l'analyse des situations professionnelles apparaît au centre du dispositif formatif et que nous l'identifions comme interface clé de l'alternance.

La première partie de cette contribution présente la conception et la modélisation d'une «École de la conjonction» inscrite dans la pensée complexe. Le modèle sert de fondement à la conception d'ingénieries de formation professionnelle, dans une perspective constructiviste, où le sujet construit la situation. Vécue par l'étudiant en stage, la situation professionnelle est narrée et analysée par lui, sujet, acteur dans la situation et auteur de la production écrite, dans le souci d'une alternance théorie-pratique et de l'accompagnement à une réflexivité sur les pratiques.

Dans un second temps, nous nous pencherons sur la manière dont un corpus de données est constitué et interprété au fil de l'expérimentation : comment les sujets-auteurs-acteurs identifient-ils une situation professionnelle? Y a-t-il des éléments communs au-delà des narrations singulières? Et si c'est le cas, quels sont-ils? Finalement, l'analyse conduit à l'émergence d'un modèle en construction de la situation professionnelle comme moment critique dans l'action du sujet en interaction avec Autrui dans un contexte spatio-temporel défini, dans le champ d'exercice de la profession. Ces tâtonnements ouvrent la voie à des approfondissements sur le moment de crise, de délibération intérieure et d'ingéniosité, de nouveaux questionnements sur l'incertain, l'étonnement, le doute, tout autant que sur le commun et le quotidien dans le contexte professionnel.

1. Situation professionnelle et «École de la conjonction»

La première partie de cette contribution vise à rendre compte des travaux de recherche entrepris depuis de nombreuses années. Ceux-ci portent globalement sur l'ingénierie de formation en alternance. L'ingénierie de formation associe en les reliant, à la suite des travaux de Jean Clénet (2002) et de Thierry Ardouin (2003), les quatre processus que sont la conception, la construction, l'accompagnement et l'évaluation.

1.1 De la pragmatique victorienne à la conception d'une «École de la conjonction»

Dans le contexte particulier des premières énonciations de l'alternance sous statut scolaire[1], la réussite en entreprise de Victor (Guillaumin, 1997), mauvais élève et déserteur scolaire, est l'objet d'un entretien non directif et profond (Grawitz, Pinto, 1971, p. 525) du jeune lycéen avec son professeur. L'alternance est entendue ici comme une formation à temps plein et à scolarité partielle (Ozanam, 1973, p. 51; Lerbet, 1995, p. 159) au cours de laquelle alternent des temps de formation au lycée et des périodes de formation en entreprise.

Victor va apprendre l'entreprise et de l'entreprise et il réussit. Le cours ordinaire des choses est bousculé. Victor, qui laissait faire à l'école, invente des stratégies jusqu'à pouvoir penser son insertion professionnelle. L'interprétation des données nous permet d'identifier et de

1 Création du baccalauréat professionnel en 1985, généralisation aux CAP et BEP en 1992.

modéliser et la «pragmatique victorienne» de l'entreprise. La situation professionnelle, au sens de l'expérience vécue par cet élève qui réussit avec et sans l'école, dans le cadre spatio-temporel de l'entreprise, est le point central de cette première recherche. La modélisation de la pragmatique victorienne ouvre la voie à une recherche portant sur la dimension personnelle, celle du sujet en situation de formation alternée.

Nous nous intéressons à l'alternance en tant que donneur de temps, véritable zeitgeber formatif, au même titre qu'un oscillateur biologique fondamental l'est pour l'être humain, tel que l'alternance du jour et de la nuit. L'alternance fonde le vivant dont elle est une donnée majeure, celle justement qui sert à repérer ce qui est vivant de ce qui ne l'est plus. En mettant en place un mouvement cyclique comme temps formatif, l'alternance fait éclater le cadre temporel éducatif. C'est un temps ouvert sur une pluralité de temps et d'espaces. Pour Gaston Pineau, c'est l'énergétique de cette temporalité, sa dialectique, qui peut être à l'origine de constructions alternatives. Ainsi comprise, « (…) l'alternance expose à l'alter, l'autre », écrit Gaston Pineau (1993), s'attardant sur « un noyau de sens, «alter», commun à l'altérité et à l'alternance, qui traduit une altération et introduit des alternatives » (p. 89).

La recherche doctorale vise une herméneutique du sujet au sens de la « pluralité des interprétations liées à la lecture de l'expérience humaine » (Ricoeur, 2007, p. 7) à l'occasion de situations rencontrées en formation, dans le cadre du travail et ailleurs. Cette recherche conduit à mettre en lumière des séparations imposées, arbitraires, subies par le sujet, des disjonctions, des oublis, des reliances impossibles, des doubles contraintes intenables, des distinctions traduites en oppositions. L'alternative au discours cartésien, qui sépare pour mieux comprendre et expliquer, apportée par le paradigme vicéen de la conjonction (Le Moigne, 2002) ainsi que la pensée complexe (Morin, 2005) ouvre de nouvelles perspectives et va transformer la conception de l'alternance. En réponse aux invitations successives de Giambattista Vico (2001) puis d'Herbert Simon (1991) à conjoindre, à utiliser « l'ingenium cette étrange faculté de l'esprit humain qui permet de relier, de manière rapide appropriée et heureuse des choses séparées » (Le Moigne, 2002, p. 34), nous identifions dans l'alternance un principe premier, majeur, en fait, une «École de la conjonction» (Guillaumin 2009, 2010), un mode de pensée et un mode d'enseignement et de vie aussi, autour de la petite conjonction de coordination «et[2]».

À ce moment-là, nos interventions comme pédagogue ont pour cadre des formations professionnelles allant du niveau V au niveau I dans des secteurs professionnels différents. L'enjeu, pour le pédagogue-chercheur, est alors de construire un modèle qui puisse rendre compte, en situation de formation en alternance, de son intention de relier les temps et les espaces de formation, quels que soient le niveau de formation et le secteur professionnel où elle s'exerce, c'est-à-dire qui soit « au-delà », transversal aux différents contextes. Ainsi, toute formation en alternance présente successivement trois temps articulés à des espaces et que l'on peut résumer brièvement ainsi, avant, pendant et après le stage. Une formation alternée se caractérise par la répétition de cette séquence. Chaque moment est identifié par un produit qui a été «réalisé» : un enseignement; «demandé» : un rapport de stage; «restitué»… Ces produits sont en fait, les formes visibles d'un processus. Pour Jean-Louis Le Moigne (1990), « il y a processus lorsqu'il y a au fil du temps T, la modification de la position dans un référentiel «Espace-Forme», d'une collection de «produits» quelconques identifiables par leur morphologie, par leur forme F donc. La conjonction a priori d'un transfert temporel E (…) et d'une transformation temporelle F (…), constitue par définition un processus » (p. 46). Pour Ruth Canter Kohn (1982), dans le cas particulier de l'observation : « Le processus, c'est tout ce qui contribue à la fabrication d'un produit et aussi ce que devient ce produit. C'est à la fois contexte, complexité, dynamique, durée, ce qui continue, ce qui n'a pas de frontières » (p. 24). Par sa répétition, le référentiel TEF (Temps-Espace-Forme) permet une approche globale de l'ensemble d'un cycle de formation en alternance. La modélisation rend compte de la forme sinusoïdale des biorythmes que l'on repère avec les flèches qui relient chaque temporalité-spatialité. Le modèle peut s'adapter à toutes les situations. Il est convenable (au sens où il convient) pour la formation dans le premier degré tout autant que pour la formation tout au long de la vie.

2 À paraître, fin 2011, article Dans revue Transformation, Guillaumin, C., Le pédagogue et l'alternance : École de la conjonction et émergences ingénieuses.

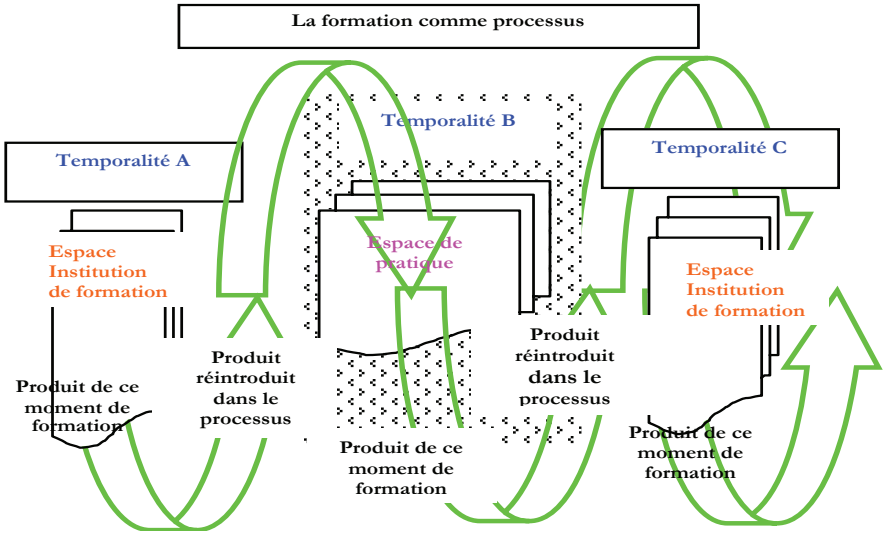

Figure 1: La formation comme processus

1.2 Conception d'une ingénierie de formation professionnelle fondée sur la situation de travail

Depuis maintenant 10 ans, nous exerçons la fonction de formateur dans un Institut de Formation en Soins Infirmiers (IFSI). Il s'agit d'un espace-temps particulier, pour l'enseignant-chercheur, une école expérimentale qui ne dit pas son nom, où nous avons, en liaison étroite avec l'équipe pédagogique et la directrice de cette école, dans le cadre d'un dialogue incessant, contribué à la conception, à la construction, à l'accompagnement et à l'évaluation d'une ingénierie (Guillaumin 2010b) de la formation en alternance. Celle-ci a débuté dans le contexte du précédent référentiel de formation (arrêté du 28 septembre 2001). De notre point de vue (Guillaumin, 2005, p. 31), la conception du professionnel réfléchissant sa pratique ne peut être disjointe de l'histoire du sujet, de la construction de l'identité professionnelle, des apprentissages professionnels en situation de travail.

Le stage est, historiquement dans les métiers du soin, un lieu de transmission-reproduction de la pratique professionnelle et plus largement de la culture professionnelle (Fraisse, 2004, p. 57). L'aspect mise en application d'un acquis déjà là et/ou d'une transmission ne reconnaît pas la part d'expérience singulière du sujet, de ses acquis, de son vécu antérieur. Les situations professionnelles sont à la croisée des chemins d'apprentissages que relie la formation par alternance définie plus haut. La conception du dispositif de formation se fonde sur une approche par situation professionnelle vécue par l'étudiant au cours de son stage. Elle est interface entre les espaces de formation et d'expérience professionnelle (stage) lors de la formation en alternance en soins infirmiers. Elle est, dans le processus de formation, le produit de la temporalité B, construit par l'auteur, sujet dans l'action.

1.2.1 L'intention d'apprendre par les situations de travail et de celles-ci : l'observation réflexive

Cette intention est éclairée par les travaux de Pierre Pastré (1999, p. 8). Il s'agit d'apprendre des situations et de se laisser enseigner par elles. Celui qui s'engage dans cette démarche prend le risque d'être surpris et bousculé par les événements et se met en disposition d'apprentissage. Cette approche par situation professionnelle transforme aussi les pratiques pédagogiques et didactiques des formateurs qui acceptent d'affronter l'incertain, l'incertitude, de ne plus maîtriser la progression des apprentissages, de prendre en considération que l'on forme, mais aussi que l'on se forme. D'autre part, l'observation en contexte de soins est un objet transdisciplinaire réunissant acte professionnel et formation à la recherche favorisant l'interdisciplinarité.

Le processus d'observation de la situation professionnelle est complexe. La complexité est définie par six points : le lieu où elle est pratiquée, le nombre de personnes concernées, les différents points de vue, la complexité de l'objet, de l'action individuelle, des interactions multiples. La pensée complexe, à la suite des travaux de Morin (1986) et de Varela (1989), approche l'observation comme un acte dynamique et la vision comme une forme de pensée. Pragmatiquement, Ruth Kohn et Pierre Nègre (1991, p. 31) distinguent les «faits», terme utilisé en référence aux phénomènes observables et aux matériaux bruts recueillis, des «données» construites par le chercheur. Le pédagogue contribue au développement chez les étudiants d'une compétence à distinguer la description de l'interprétation, et à

instaurer un retour réflexif sur l'action (Schön, 1994).

1.2.2. L'écriture des situations professionnelles à partir d'une observation participante

La situation est expérience du sujet qui est formé et se forme, dont rend compte par un récit un auteur, acteur de la situation en milieu professionnel. Pour Gaston Pineau (1991), la formation expérientielle se définit comme « une formation par contact direct mais réfléchi (…) reposant sur 3 exigences : la mise en mots, la transformation en conscience, le positionnement dans le contexte et la mise en perspective » (p. 30-32).

L'écriture s'impose ici comme fil d'Ariane du processus de professionnalisation et le récit comme espace théorique des pratiques. Pour apprendre, il est nécessaire de réélaborer la situation. Cela se traduit pour les étudiants par la production d'un texte narratif d'observation participante (Guillaumin, 2009), écrit au «Je». La narration de l'observation est une expérience particulière et difficile qui engage l'acteur devenu auteur. Il a un «à dire» qui vient de l'expérience de la situation, mais le «savoir dire» est en lien avec l'expérience scolaire, les mots qui manquent, la rareté des termes dans le dictionnaire personnel, l'incertitude linguistique. Cependant, nos travaux puisent à d'autres sources, celles de la pensée complexe et de l'herméneutique au sens de Paul Ricoeur (2007) pour qui la dimension du texte écrit est essentielle, autorisant, à partir de la description de la situation, l'interprétation du texte par son auteur.

2. La situation professionnelle : approfondissements

La conception de l'alternance comme «École de la conjonction» et sa modélisation ont conduit le pédagogue-chercheur à concevoir la situation professionnelle comme un construit interface, entre les temps et les espaces de formation. Cette conception a bénéficié des travaux de P. Pastré (2004) portant sur l'ingénierie didactique professionnelle qui « se situe à l'interface et dans le prolongement historique de l'ergonomie cognitive d'un côté, de la didactique des disciplines de l'autre » (p. 466). Ils contribuent à l'émergence d'une didactique de la formation en alternance s'appuyant sur « l'apport décisif de l'ergonomie à la théorie du travail (… qui) est d'avoir fait apparaître le caractère incontournable, inexorable, inépuisable et toujours renouvelé du réel dans le travail » (Dejours, 1995, p. 43 citant Wisner A. 1993).

2.1 Contextualisation et questionnements

Le nouveau référentiel de formation en soins infirmiers paru le 31 juillet 2009 transforme profondément la formation conduisant au Diplôme d'État. L'étude du Recueil des principaux textes relatifs à la formation préparant au diplôme d'État et à l'exercice de la profession (SEDI, 2010) précise les grandes transformations : la formation vise « l'acquisition de compétences pour répondre aux besoins de santé des personnes dans le cadre d'une pluriprofessionnalité » (p. 69), met en place une alternance « entre l'acquisition de connaissances et de savoir-faire reliés à des situations professionnelles dans une formation structurée autour de «l'étude de situations» » (p. 69). La notion de «situation» est transversale à tout le document, mais elle est diversement indiquée : «situation», sans autre indication ou bien avec la précision de «situation clinique». L'usage de la notion de «situation professionnelle» est fréquemment repris, particulièrement dans les éléments de contenu. Les recommandations pédagogiques invitent le formateur à « proposer des études de situation », ce qui conduit les formateurs à construire des situations emblématiques, spécifiques ou problématiques. L'étudiant est également invité à présenter des « situations qui mobilisent ses savoirs » (p. 136). Le terme n'est pas référencé dans l'index relatif à la formation préparant au Diplôme d'État, il n'est pas expliqué ni approfondi. Quelles transformations, modifications de sens apporte l'usage du qualificatif? Qu'est-ce qu'une situation professionnelle dans le contexte spécifique de la formation en soins infirmiers? Qui décide de la qualité de «professionnelle» d'une situation? On peut ainsi mettre en tension deux types de situations professionnelles : les premières sont des situations professionnelles, identifiées et connues des formateurs-professionnels, problématiques du point de vue de la formation professionnelle «pour» le patient, et les secondes sont des situations vécues par les étudiants subjectivement problématiques. On peut faire alors l'hypothèse que les enjeux formatifs cachés et d'apprentissage ne sont pas les mêmes, et que l'un ou l'autre choix, et alternativement l'un et l'autre, peuvent transformer la formation professionnelle, l'alternance et l'approche par compétences. L'approche par compétence que nous entendons ici à la suite de Perrenoud (2000, 2001) comme « mobilisation située de ressources cognitives guidant la décision et l'action », conforte la conception du dispositif.

La contextualisation actuelle montre les allants-de-soi inexplorés, le flou entourant l'objet particulièrement la qualification de professionnelle du substantif, l'usage de sujet, acteur, auteur également insuffisamment éclairés tout autant que les rôles qui sont tenus.

L'invention du dispositif s'inscrit dans une approche constructiviste où le sujet construit la réalité de la situation. En donnant aux étudiants l'opportunité d'écrire au «Je», d'identifier eux-mêmes une situation professionnelle durant leur période de stage en service hospitalier, nous faisons l'hypothèse d'un choix singulier, propre à chacun. Nous avons pris cette orientation pédagogique en ayant soin de la distinguer d'autres situations dites emblématiques ou situations clés qui sont œuvre des formateurs ou dans certains cas d'un groupe de pairs (Ygonnet, 2010).
Comment les étudiants traduisent-ils «situation professionnelle» en répondant à la demande qui leur est faite? Quel sens donnent-ils à cette notion et comment la mettent-ils en mots? Qu'apportent à la construction de la situation professionnelle comme objet scientifique les écrits des étudiants en formation alternée? Quelle est cette singularité? Comment s'exprime-t-elle? Peut-on déceler des éléments communs? Comment choisissent-ils leur situation? Qu'est-ce qui fait qu'elle devient une situation? la leur?
Notre étude s'inscrit dans une approche compréhensive portant sur l'étude des textes réglementaires et des travaux écrits des étudiants.

2.2 Situation, situation de soins, situation professionnelle : distinction ou indétermination?

Le recueil des principaux textes relatifs à la formation préparant au diplôme d'État et à l'exercice de la profession (SEDI, 2010) met en place une alternance « entre l'acquisition de connaissances et de savoir-faire reliés par des situations professionnelles, la mobilisation de ces connaissances et des savoir-faire dans des situations de soins, et, s'appuyant sur la maîtrise des concepts, la pratique régulière de l'analyse de situations professionnelles (p. 69) ». Ce sont des situations professionnelles ou de soins. Le terme peut être utilisé de manière générique : « La formation est structurée autour de l'étude de situations (p. 69) ». Dans les éléments de contenus décrivant les recommandations pédagogiques, on peut lire « le formateur propose des études de situation en présentant les éléments de la situation et son contexte. Il suscite le questionnement chez l'étudiant (…) l'étudiant présente également des situations qui mobilisent des savoirs et lui permettent d'en acquérir de nouveaux (…) » (p. 136). Cette présentation est régulièrement reprise pour les unités d'enseignement. Voici quelques exemples : « L'étudiant est accompagné dans l'élaboration d'un projet de soins. Il est mis en situation de construction de ce projet à partir des éléments du contexte (…) Des situations de négociation sont simulées et/ou étudiées à partir de supports pédagogiques ou de situations réelles (p. 114) (…). Les modalités pédagogiques sont actives (étude de situations, jeux de rôle…). L'étudiant est notamment mis en situation simulée et/ou réelle d'encadrement d'une personne lors des soins (p. 119); L'étudiant est mis en situation de réaliser des entretiens d'aide et des entretiens thérapeutiques (p. 122).

2.2.1 Situation : du sens commun aux significations techniques spécifiques

Le substantif féminin apparaît au XIVe siècle. Au sens premier[3], il s'agit de la place, position qu'occupe quelque chose dans l'espace et que détermine son environnement : la position géographique dans un lieu, la position, posture, d'une personne ou d'un animal. Au sens figuré, il s'agit de l'ensemble des conditions matérielles ou morales dans lesquelles se trouve une personne (à un moment donné, à un point de vue donné). Le terme fait également référence à la position, au rang, à l'importance qu'occupe une personne dans la société, à l'état dans lequel se trouve une chose à un moment de son évolution.
Au sens figuré, c'est le moment caractéristique de l'action d'une œuvre littéraire ou dramatique au théâtre, le moment critique dans l'action d'un drame, d'un roman. Dans la philosophie existentielle, c'est l'ensemble des conditions concrètes qui déterminent l'action de l'être humain à un moment donné de son histoire. En linguistique, c'est l'ensemble des conditions de production de l'énoncé, extérieures à l'énoncé lui-même et influant sur sa réalisation (personnalité des locuteurs, environnement, moment, etc.).

2.2.2 Situation, tâche, activité, activité réelle et « réel du travail », situation de travail, situation professionnelle

Dans une perspective d'apprentissage dans le domaine mathématique, G. Brousseau a élaboré une théorie des situations. Il en distingue trois : les situations didactiques, les non didactiques, les a-didactiques. Pierre Pastré (1999) en fait une synthèse et souligne les interactions pouvant exister entre elles (p. 9). Cette présentation peut être schématisée comme ci-dessous. Les situations a-didactiques font lien entre les deux précédentes, ce qui nous conduit à les placer au centre et à formaliser des liens qui explicitent les interactions entre les 3 types de situations.

3 Source TLFI

Tableau 1

Interactions entre situations dans une perspective d'apprentissage

Les situations didactiques	Les situations a-didactiques	Les situations non didactiques
Explicitement conçues pour apprendre et organisées dans ce but.	représentent, à l'intérieur d'un dispositif d'enseignement, l'image de situations non didactiques avec les problèmes qui y sont inclus et permettent aux sujets apprenants de produire de façon naturelle les connaissances nécessaires pour traiter ces problèmes.	Situations de la vie professionnelle ou quotidienne dans lesquelles les sujets sont confrontés à des problèmes à résoudre, alors même que ces situations ne sont pas dédiées à l'apprentissage, ne sont pas organisées pour cela.

Lors de leur stage, les étudiants sont sur le terrain professionnel. Ils participent aux activités du service et aux situations de travail et sont en situation d'apprentissage. Les situations sont-elles non didactiques ou a-didactiques? Elles sont à l'intérieur du système d'enseignement (la formation alternée), mais «échappent» au formateur s'il ne met pas en place un dispositif permettant l'apprentissage à partir de celles-ci.

Il importe ici de distinguer situations emblématiques, problématiques de celles que nous nommerons ici, «subjectives», qui sont l'objet de notre recherche et de notre contribution à la construction de la notion de situation professionnelle.

Pour Philippe Perrenoud (2001), une situation professionnelle «problématique» appelle une intervention, une action. Elle est «spécifique» si elle exige une formation spécialisée qui nécessite une expertise professionnelle, et «emblématique» si, avec des variantes mineures, elle est significative du métier, ici celui d'infirmier. Celles-ci sont construites, à partir de leur connaissance du patient, du contexte, de leur expertise du soin, par les formateurs.

Les situations «subjectives» sont expérientielles. Les sujets en ont fait l'expérience et ont fait l'expérience de leur singularité, ce qui les distingue des premières. Ces situations nécessitent une action et sont donc problématiques. Les sujets-acteurs ont été confrontés aux problèmes à résoudre. Ce sont, dans la plupart des cas, des situations de la vie professionnelle qui sont dédiées à l'apprentissage au sens où le stage est moment de formation, mais leur étude montre qu'elles sont d'une grande variété, dépendantes à la fois du sujet, d'Autrui et du contexte du travail.

Une situation de travail est, dans une perspective systémique en psychologie du travail, un « système complexe et dynamique dont les entrées -les exigences du travail- déterminent l'activité du travailleur -les conduites au travail- et dont les sorties résultent de cette activité -les résultats du travail-» (Guillevic, 2005, p. 56). L'étude des conduites de travail est privilégiée, elle occupe une place centrale. Les auteurs distinguent la tâche de l'activité. Guillevic (2005), s'appuyant sur les travaux de Poyet (1990), distingue trois niveaux dans la tâche : prescrit, induit et actualisé. Le premier, «prescrit», vise « l'ensemble des buts, des consignes, des procédures, des moyens définis par les prescripteurs (…). C'est l'aspect formel et officiel du travail, ce que l'on doit faire. (…) La tâche «induite» -ou redéfinie- est la représentation qu'a l'opérateur de la tâche qui s'approprie et se redéfinit les prescriptions en fonction de ses représentations, stratégies, adhésion aux critères et consignes (Poyet 1990). Cette définition reprend les distinctions classiques, «tâche effective» (Leplat et Hoc, 1983) (…) -le travail que l'on devrait faire- (…). La tâche «actualisée» est définie par Poyet comme l'instanciation (…) et la particularisation du modèle pour l'opérateur en fonction des aléas et contraintes de la situation : incidents, contrainte temporelle, récupération (…) Cette adaptation de la tâche à des spécificités de la situation et en fonction d'événements particuliers modifie la tâche induite. C'est le -travail que l'on devrait faire- » (Guillevic, 2005, p. 62). L'activité, précise C. Dejours (1995), « c'est face à la tâche, ce qui est réellement fait par l'opérateur pour tenter d'atteindre au plus près les objectifs fixés par la tâche (…) par différence avec un acte référé à une fabrication quelconque, le travail stricto sensu implique un contexte qui contribue de façon décisive à le définir » (p. 39). Pour Guillevic (2005), « le modèle formalisé par Rasmussen (1981, 1983) rend compte de la dynamique de l'activité de l'opérateur; il est utilisé par Leplat (1985), Hoc (1988), Falzon (1989). Celui-ci est caractérisé par trois aspects : une formalisation des différentes phases dans le traitement des situations de travail (p. 62) » la distinction de trois grands types de comportements (analyse, diagnostic, planification) et l'association à chacun d'eux d'une catégorisation des informations traitées par l'opérateur.

À la suite de G. Vergnaud (2004), nous pouvons dire « Comme il est difficile d'étudier tout à la fois, les chercheurs découpent leur objet dans ce tissu vivant qu'est l'activité en situation. Mais la compétence d'une personne concerne l'ensemble de son activité et son évolu-

tion toute la vie (…) » (p. 227). Ces travaux portent notre hypothèse qui fonde le caractère indissociable qui unit le sujet et la situation professionnelle.

Pour Christophe Dejours (1995), le «réel du travail» est la voie d'accès à la compréhension des comportements et des conduites humaines en situation de travail. Pour cet auteur, le réel introduit inexorablement la notion d'échec qui a échappé à l'ergonomie. Le «réel du travail» contient toujours une part d'échec qui est incluse dans les concepts d'efficacité et d'utilité. Ce n'est ni la défaillance, ni l'erreur, ni la faute. « L'activité condense (…) le succès du savoir et l'échec occasionné par le réel, dans un compromis qui contient une dimension d'imagination, d'innovation, d'invention » (Dejours, 1995, p. 44). La construction tripolaire de l'analyse technologique de Christophe Dejours (1995, p. 33) permet d'avancer dans la compréhension de ce que les sujets disent des situations professionnelles, des situations qui s'inscrivent dans le réel du travail, le concret. Nous rappelons ci-dessous les éléments principaux de cette théorisation. Dans la perspective anthropologique, la technique c'est «un acte traditionnel efficace» (M. Mauss). « L'acte matérialise la relation entre Ego et le réel (…) il vise une transformation du monde réel (…) il suppose un maniement spécifique du corps de celui qui agit. La dimension traditionnelle (…) est ce qui fait lien entre Ego et Autrui (…) c'est la partie proprement intersubjective, sociale ou culturelle de la construction d'une conduite technique (…). L'efficacité de l'acte à transformer le réel (…) passe par un jugement (…) (qui) est essentiellement l'affaire d'Autrui. D'un Autrui auquel toutefois l'Ego est relié par la tradition » (Dejours, 1995, p. 33).

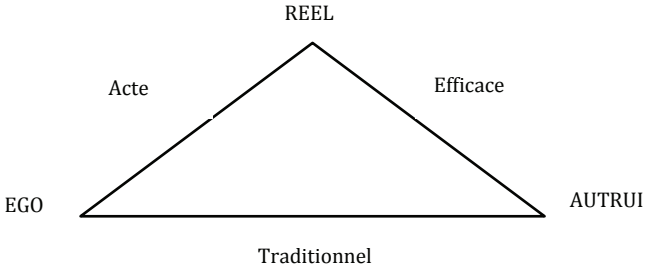

Figure 2: Représentation schématique du triangle technologique (Dejours, 1995, p. 35)

Mais comment passe-t-on d'activité à situation et à situation professionnelle? L'analyse du travail vise à produire une meilleure connaissance du travail, celle de situation professionnelle à comprendre le sujet dans le «réel du travail», là où il est mis à l'épreuve des limites de ce qu'il sait. La notion de situation est ici saisie dans un vaste projet de formation au sens de professionnalisation. En effet, ce qui est au central et justifie le passage de «situation de travail» à «situation professionnelle», c'est l'enjeu de professionnalisation et d'approche par compétence. On revient donc sur la question du processus, sur le terme de professionnel, d'acteur, de sujet, d'auteur en délaissant celle d'opérateur. Un ensemble de notions qui doivent être revisitées pour éclairer la suite du propos.

2.2.3 Ego, acteur et auteur en interactions situées dans un espace-temps, avec Autrui

Les étudiants sont attentifs à se situer dans la description de la situation en fonction des nombreux rôles qu'ils y jouent. Ils rendent souvent compte de leur position dans le groupe en tant que stagiaires et des fonctions qui sont les leurs. Ils dessinent la situation professionnelle à partir de cette place. Il nous a donc semblé opportun de revenir sur ces termes pour aborder la notion de situation professionnelle à partir du point de vue qui est le leur.

Ce point de vue, ils l'expriment au «Je» comme auteur. Pour Guiddens (2005), les écrits de G. H. Mead, aboutissent à l'émergence d'un «soi» en tant que «moi». « Pour relier le «Je» à l'action, il est nécessaire de suivre le détour proposé par des structuralistes au regard de la décentration du sujet (…). La constitution du «Je» n'est possible que par le discours de «l'Autre», c'est-à-dire par l'acquisition du langage; cependant, il faut aussi mettre le «Je» en relation avec le corps en tant que sphère d'action (…). En effet, le «Je» fait uniquement référence à celui ou celle qui parle, au «sujet» d'une parole » (p. 91).

Dans chaque situation narrée, ils se situent comme stagiaires; ils sont sensibles à la position qu'ils occupent en tant qu'individu dans l'équipe soignante et à l'ensemble des relations égalitaires, avec les autres stagiaires, ou hiérarchiques au sein du service de soin avec les patients. Ils y sont, hommes ou femmes, jeunes débutants ou professionnels avertis, en transition professionnelle et perçoivent les Autres à partir de ces attributs. Dans un service hospitalier qui est habitué à recevoir des stagiaires et où chacun a fait, dans sa propre histoire professionnelle, l'expérience de ce statut, il est attendu de celui qui est stagiaire « un modèle organisé de conduite relatif à une

certaine position dans l'équipe et corrélatif à l'attente des autres et du groupe » (Piéron, 2003, p. 394).
L'analyse des conduites de travail, en psychologie du travail, fait ressortir le rôle dynamique des opérateurs et la distinction de trois grands types de rôles. «Prescrit», il « est assigné au sujet par les autres (son supérieur, ses pairs, ses subordonnés), «perçu», c'est la représentation qu'a le sujet du rôle qu'il doit jouer, «réel», c'est la traduction comportementale du rôle, c'est-à-dire ce que fait réellement le sujet » (Guillevic, 2005, p. 88). Toute organisation (Boudon, Bourricaud, 2004) inclut un ensemble de rôles plus ou moins différenciés qui peuvent être « définis comme des systèmes de contraintes normatives auxquels sont censés se plier les acteurs qui les détiennent et de droits corrélatifs à ces contraintes » (p. 505).
Anthony Guiddens (2005) introduit le concept de positionnement, à la suite des travaux de Goffman, en s'intéressant au caractère contextuel de l'interaction, dans un espace-temps où il co-localise l'interaction des personnes. Cette approche apparaît ici pertinente et complexifie à bon escient la conception de situation professionnelle. Le positionnement fait état d'une interaction située dans un espace-temps. « Ces cadres d'interaction sont presque toujours des lieux précis, ou des types de lieux, dans lesquels se tiennent des rencontres régularisées dans des contextes de co-présence » (Guiddens, 2005, p. 136). Au-delà du caractère routinier, la plupart des activités sociales sont constamment l'objet d'un travail de réactualisation. « Le contrôle du corps en particulier le contrôle et l'usage du visage dans le «travail physionomique» est une dimension fondamentale de l'intégration sociale dans le temps et l'espace » (Giddens, 2005, p. 137).
Dans nos travaux antérieurs portant sur l'ingénierie de l'alternance, nous avions donné à la situation professionnelle le statut d'interface dans le dispositif de formation alternée tout en reconnaissant que la notion était insuffisamment explorée. Dans cette étude, nous avons essayé de distinguer «situation» des qualificatifs qui la précise (ou non), des notions de «tâche» et «activité» pour nous intéresser au réel du travail comme voie d'accès à sa compréhension. Il reste cependant à prendre en compte «professionnelle». Est professionnel[4] ce qui est relatif à un métier ou une profession, à son exercice. Un professionnel est celui qui a les qualités pour exercer un métier. La profession est un métier renvoyant à un secteur d'activité particulier. Le professionnel se distingue de l'amateur, ce qui n'exclut pas, par ailleurs, qu'un professionnel puisse avoir du plaisir, mais, néanmoins, il s'agit d'une activité manuelle ou intellectuelle procurant un salaire ou une rémunération. Pascale Molinier (2006) apporte un éclairage intéressant à partir de l'étude du concept d'identité professionnelle dans le cadre d'une recherche portant sur la compassion des infirmières. « Le concept d'identité professionnelle visait la constitution d'une communauté de métier. Or, dans nombre de ces professions on constate une sorte de glissement sémantique. Tout se passe comme si la problématique de l'identité professionnelle avait accouché d'une entité singulière dénommée «les professionnelles». Différents travaux suggèrent que c'est précisément l'échec du métier à se constituer comme tel qui tend à faire des professionnelles une formation discursive défensive qui divise au lieu d'assembler. Le terme «les professionnelles» occulte l'absence de collectif de métier (…)» (p. 258). La remarque est intéressante au sens où elle sort l'usage de professionnel du strict contour que lui donne un contrat de travail. Il est des bénévoles ou des aidants familiaux, pour rester dans le domaine du care, qui réalisent, sans aucun contrat de travail, des gestes professionnels, dans des situations qui sont de réelles situations professionnelles. Qu'y a-t-il donc de différent? Les sujets ne vivent pas forcément la situation comme professionnelle, car la place et les rôles qu'ils y jouent comme sujets ne sont pas les mêmes et les interactions sont d'un autre ordre, même si éventuellement, les mots échangés sont quasiment les mêmes. La situation professionnelle est à la fois dans le contexte d'un contrat de travail et hors de celui-ci. Dans le cas de ces situations, le sujet la considèrera-t-il comme situation professionnelle ou comme une situation familiale?

2.3 Le dispositif méthodologique

Nous avons, au fil des années (plus de 10 années universitaires), recueilli un important corpus. Pour rester dans le cadre donné par le nouveau texte et en référence à l'étude de la notion de «situation professionnelle», nous avons retenu les travaux réalisés par 9 étudiants présentant 9 situations au semestre 1 (S1) et 9 situations au S2 au cours de l'année universitaire 2009-2010. Pour pouvoir s'inclure dans le corpus plus vaste d'une étude élargie, ils ont été repérés par année – 2009 – S1 ou S2 – selon le semestre concerné. Le numéro ne renvoie pas à une liste alphabétique mais à une distribution aléatoire. Il permet ainsi, par la distinction des semestres, de repérer les travaux d'un même étudiant (2009S103 = année universitaire 2009-2010, premier semestre, 3e étudiant et 2009S203 renvoie aux travaux du même étudiant au second semestre).

4 Source TLFI

2.3.1 Le recueil des données

Les productions narratives demandées aux étudiants représentent entre 2 et 4 pages (times new roman 12). Chaque étudiant est auteur de cette situation (Guillaumin 2009, p. 169). La narration de l'observation est une expérience particulière qui conjoint celle de l'acteur dans une situation où il exerce une observation participante en situation professionnelle et celle de l'auteur qui traduit en mots son expérience, mais c'est bien le même sujet. Il a donc été nécessaire d'en produire dans un premier temps un texte abrégé mais gardant exactement les termes de l'auteur du récit. Chaque suppression du texte est signalée ainsi (…). Le texte que nous retenons pour cette étude vise à la compréhension des éléments qui apparaissent pertinents, de notre point de vue de chercheur, et sont choisis par l'auteur de la narration, pour identifier la situation professionnelle. Il importe de préciser que tous les noms utilisés ont été déontologiquement choisis par les auteurs des narrations. L'exemple ci-dessous est un extrait de la narration d'une jeune fille (accord –je suis intégrée -) qui est âgée de 21 ans -21 ans -. De manière aléatoire, elle est deuxième dans la liste pour l'année 2009. Cet extrait est lié à la formation au second semestre de la 1re année de formation, S2. Comme auteure, elle a choisi de donner le prénom de Véronique à la patiente.

2009S202: *21 ans Service de médecine interne dans un centre hospitalier « je stresse un peu » (…) « j'observe en grande partie l'organisation ne sachant pas trop comment me positionner au sein de l'équipe et me rendre utile » (…) « petit à petit, je trouve ma place (…) mon stage a débuté depuis maintenant deux semaines, je suis intégrée à l'équipe et effectue plusieurs soins infirmiers seule (…); ce matin-là (…) j'arrive alors à la chambre 17, c'est une chambre individuelle. Mme Véronique est une femme âgée de 42 ans (…); je frappe à la porte, rentre et me retrouve face à cette dame (…) Elle a le visage creux, le teint grisâtre, les cheveux ternes. Je suis surprise d'une telle maigreur. Je la salue (…) Je me sens mal à l'aise au fait de toucher un bras si maigre, je recule instinctivement d'un pas (…) L'image de sa maigreur et le contact avec sa peau me laissent mal à l'aise, cela me renvoie une image négative. En même temps, je me rends compte que je ne regarde pratiquement pas la personne mais simplement son bras, sa maigreur.*

2.3.2 L'analyse et les résultats

On précisera à ce point que l'analyse est ici essentiellement produite du point de vue de l'objet visé : la contribution à la constitution de la situation professionnelle comme objet scientifique. La situation professionnelle qui se dessine est une « totalité dynamique insécable » (Pastré, 2004, p. 473). Le contexte comme espace-temps est toujours soigneusement identifié.

2009S104: *Dès la première semaine, le jeudi 12 novembre en début d'après-midi, je rencontre Mme Gilberte (…) une femme de 80 ans, petite, mince, d'environ 50 kg. Elle a les yeux bleus, les cheveux courts et blancs. Ce jeudi 12 novembre à 14 h 15, elle porte un gilet vert, un foulard multicolore, un pantalon noir et des chaussettes noires. (…) elle est atteinte de la maladie d'Alzheimer (…) elle se dégrade de jour en jour (…)*

2009S204: *La situation de stage que j'ai repérée s'est passée lors de ma troisième semaine de stage le mercredi 17 mars 2010 dans la matinée. (…) nous arrivons à la chambre 101 qui est une chambre double (…) puis je frappe et ouvre la porte.*

Place du corps, fonction, statut de stagiaire, rôle imaginé, prescrit, réel, vécu

La description de la situation professionnelle, identifiée par l'auteur de l'observation participante, fait référence à la place qu'il occupe comme sujet dans l'espace ou dans l'organisation, à la manière de placer son corps dans la situation. Il utilise alors le mot «place» ou celui de «positionnement», très proche alors des travaux d'Antony Giddens (2005).

2009S202: J'*observe en grande partie l'organisation ne sachant pas trop comment me positionner au sein de l'équipe et me rendre utile »; « petit à petit, je trouve ma place*

En se positionnant dans cette organisation, ils «apprivoisent», en reprenant ici l'expression de l'un des étudiants, ce nouvel environnement avec ses dimensions : le lieu, le personnel, l'organisation de travail, le contact avec les patients, un ensemble d'Autrui. Ils font écho, à leur manière, à la pragmatique de l'entreprise de Victor (Guillaumin, 1997).

2009S103: *La première semaine fut l'occasion d'apprivoiser quelque peu les lieux, le personnel soignant, l'organisation de travail ainsi que le contact avec les patients*.

2009S107: *En ce matin du 9 novembre, je suis un peu angoissée, je me pose diverses questions telles que :Vais-je bien m'intégrer au sein de l'équipe? Comment vais-je entrer dans le quotidien de ces personnes âgées sans les troubler?*

De la place de son corps dans l'espace, l'auteur glisse à un constat ou un questionnement sur sa fonction, au sens de : qu'est-ce que je fais dans ce contexte précis? celui de la situation qu'il décrit et en référence au rôle vécu, celui d'observateur, participant (ils sont en première année de formation professionnelle), mais également comment je vais «en être» et faire partie de ce contexte?

2009S206: *Il m'est demandé de prendre deux patients en charge et d'effectuer tous leurs soins. Je suis encadrée à la fois par les aides-soignantes et les infirmières pour apprendre à dispenser des soins de qualité.*

2009S105: *D'un côté, je dois observer le soin, car il s'agit d'un apprentissage. Je regarde donc les actes effectués par l'infirmière, car c'est aussi le métier que je désire exercer. Seulement d'un autre côté, je me sens gêné vis-à-vis de Mme Georgette, car, je le répète, je ne trouve pas ma place et ma fonction dans cette situation*.

Tous abordent, directement en le nommant, leur statut dans la situation professionnelle dont ils font le récit, pour souligner leurs craintes, appréhensions et/ou pour rappeler leur état d'apprenti dans la situation. Ainsi donc, comme sujet-acteur-auteur, ils identifient une situation à partir de leur point de vue et des rôles dont ils s'acquittent.

2009S108: *Je n'avais avant ce stage jamais connu le monde du travail dans la santé et c'est pourquoi j'appréhende quelque peu ce premier stage ». « J'ai effectué mon premier stage dans un EHPAD situé dans un village (…) je ne me considérais pas apte à le faire du fait de mon statut de stagiaire*.

Ils ont connaissance du rôle prescrit, mais le rôle réel et vécu est l'objet d'un questionnement. C'est par ailleurs ce questionnement qui est à l'origine de l'identification de la situation professionnelle.

2009S205: *Je n'ai pas le droit en tant qu'étudiant de délivrer des informations aussi importantes et confidentielles que celles-ci aux patients. Cependant, à ce moment, j'éprouve un sentiment de désapprobation et d'énervement vis-à-vis de la décision médicale (de ne pas informer le patient au sujet de sa pathologie*)

2009S108: *J'avais envie de leur dire «Vous ne trouvez pas que nous sommes beaucoup trop dans cette pièce et que M. Georges mériterait un peu plus d'intimité!» Mais je me suis aussitôt rappelé que j'étais stagiaire et de plus juste arrivée. Je me suis sentie impuissante et mal à l'aise vis-à-vis de M. Georges (…*)

La description de ce rôle tenu dans cette situation, qui est fortement contraint par le statut, laisse place au vécu du sujet. Cela peut être en contradiction peut-être avec le rôle imaginé.

2009S209: *De le voir dans cet état-là et l'entendre dire ça me fait de la peine. J'ai les larmes aux yeux. En effet, ce monsieur me fait penser à quelqu'un que je connaissais et à qui je tenais beaucoup.*

Leur statut de stagiaire inclut l'apprentissage, mais peut les placer comme sujet dans une situation en tension.

2009S105: *D'un côté, je dois observer le soin, car il s'agit d'un apprentissage. Je regarde donc les actes effectués par l'infirmière, car c'est aussi le métier que je désire exercer. Seulement d'un autre côté, je me sens gêné vis-à-vis de Mme Georgette, car, je le répète, je ne trouve pas ma place et ma fonction dans cette situation.*

La situation est aussi opportunité à tenir un rôle que l'on peut aussi investir pour commencer à imprimer un peu de soi, en référence aussi aux travaux d'Yves Clot sur genre et style. « L'activité réelle que nous analysons est toujours un rapport subtil entre le réitérable d'un genre et le non réitérable d'une situation singulière » (Clot, 1999, p. 94).

2009S106: *Étant étudiante et donc avec plus de temps, je demande à une infirmière qui passe de prendre sa saturation (…) Je lui explique que j'ai bien entendu sa plainte, que je la crois. Ses constantes étant normales, je ne peux rien lui donner en termes de médicament. La seule chose que je puisse faire est de surveiller que tout aille bien*.

Chaque situation est un construit singulier qui a son origine dans le trajet de l'auteur, son histoire, scolaire, professionnelle, familiale…
Les récits complets et mis en rapport les uns avec les autres montrent cette singularité. Ce qui fait situation pour l'un ne le fait pas pour l'autre. Or c'est cette expérience, son expérience transformée, réfléchie, distanciée, abstraite qui va le construire comme professionnel. La situation professionnelle, lorsqu'elle est l'objet d'une identification par l'auteur, s'inscrit dans un cadre spatio-temporel particulier dont il rend compte à partir de son point de vue de sujet, avec les rôles qui sont les siens – il est à la fois se formant et soignant – en interaction avec les autres sujets qui occupent des places, des statuts et des fonctions, le(s) malade(s) et les soignants. Ce milieu professionnel est fortement hiérarchisé et les relations et interactions dont font état les récits sont empreintes de ces données.

La situation professionnelle, Soi et l'Autre
Le sujet, qui a produit ce texte narratif, rend compte de l'observation participante, vécue dans le cadre et à l'occasion du travail, d'une situation professionnelle, dans le contexte de sa formation. La situation professionnelle identifiée montre, à la suite de C. Dejours (1995), l'efficacité de l'acte à transformer le réel et le jugement qui est l'affaire d'Autrui. L'analyse, ici, rend compte de la distinction entre Autrui-soignant et Autrui-patient. «Je» dis quelque chose des questionnements qui sont les siens. La manière dont il se saisit d'une situation professionnelle lui est singulière; elle s'inscrit dans son trajet, son projet. Il identifie ce qu'il peut identifier à ce moment-là. Et c'est cela qui fait situation professionnelle, pour lui. En relation avec les travaux de C. Dejours (1995), nous utiliserons Ego pour le sujet et Autrui pour désigner patients et soignants, en prenant soin de les distinguer. La situation professionnelle se distingue à partir de cette interaction spécifique qui déclenche un «arrêt sur image», dont rend compte l'observation participante, qui nécessite délibération intérieure et mobilisation des connaissances et des compétences.
Autrui-patient surprend par la réalité des symptômes visibles de sa pathologie et cette surprise fonde l'identification de ce moment comme situation professionnelle posant question.

2009S204:*Alors que j'entre dans la chambre en disant»bonjour!» et en me dirigeant vers les volets pour faire apparaître la lumière du jour, je m'arrête et je suis interpelée par l'image que renvoie le patient de cette chambre*.

2009S105: *Je ressens dans cette pièce un univers froid, sans signes de vie bien que Mme Georgette y soit présente.*

2009S103: *Mme Hélène fut prise de convulsions et de tremblements assez violents, s'appuyant de tout son poids sur sa canne, affolé car je ne savais que faire, je regardais cette scène en spectateur, je restais paralysé devant cette situation surprenante*.

Autrui-patient que «je désire soigner», ne se conforme pas à mon «désir de patient». Le rôle imaginé est bien loin du vécu du réel de la situation.

2009S109: *Je lui dis de se laver le visage. Elle me répond qu'elle ne peut pas, car ses mains tremblent, alors que lorsque je fais mine de chercher des affaires dans le placard de la salle de bain, elle ne tremble plus et arrive à se redresser dans la baignoire. Désespérée, je réussis tout de même à lui faire laver son visage, mais je capitule pour le torse. Je lui fais donc le reste de sa toilette. (…) Le lendemain (…) elle recommence à se plaindre comme la veille. N'en pouvant plus, je demande l'aide d'une aide soignante pour savoir si elle peut me remplacer auprès de Mme Dumont en lui expliquant la situation*.

Autrui-patient reconnaît Ego. Il est reconnu comme soignant singulier avec une histoire personnelle, un prénom. Le nouveau soignant peut également entrer dans une relation de don et de contre-don. On peut ici faire l'hypothèse que le rôle joué dans cette situation est proche du rôle imaginé

.

2009S101: *Elle retient mon prénom, me pose des questions sur moi (…)*

2009S107: *Après que ce soin soit effectué et avoir réinstallé Mme Lucie dans son fauteuil, elle me fait signe de s'approcher d'elle. Je m'avance doucement et elle me fait un bisou pour me remercier d'avoir pris de mon temps pour s'occuper d'elle. Je la remercie à mon tour pour sa gentillesse et sa compréhension. Quand je suis sortie de la chambre, j'étais émue, je ne m'attendais pas à ce que Mme Lucie réagisse ainsi.*

Autrui-patient n'a pas le comportement attendu et Ego interprète cela en termes d'erreur. La représentation construite de cet Autre ne convient plus au réel. C'est aussi une rencontre avec l'imprévisibilité de l'Autre.

2009S206: *Je me sens alors vraiment déstabilisée. La veille il ne pouvait pas se tenir debout et aujourd'hui il retrouve une parfaite autonomie! comment ai-je pu me tromper à ce point?*

Les situations professionnelles se définissent aussi par le contexte spatio-temporel des interactions avec Autrui-soignant. Dans cette situation, Autrui-soignant est reconnu par le sujet comme un accompagnateur dans le métier. Ici, la fonction de tuteur prescrite rejoint l'expérience vécue.

2009S101: *Cette reconnaissance réciproque me donna le sourire et à la pause, je le raconte à mes collègues qui me disent de prendre conscience du moment privilégié que j'ai passé avec Madame Élise*

La situation professionnelle identifiée rend compte de l'inscription d'Autrui-soignant dans une hiérarchie professionnelle

.

2009S205: *Cependant, à ce moment, j'éprouve un sentiment de désapprobation et d'énervement vis-à-vis de la décision médicale (de ne pas informer le patient au sujet de sa pathologie), car je trouve que le médecin n'a pas une relation aussi proche que celle avec le personnel hospitalier qui accompagne le patient au quotidien. Je trouve donc que cette décision n'est pas correcte, car au cours de ce soin, son visage et son regard demandaient à en savoir plus.*

Éloigné de la représentation rêvée de la situation de soin, le réel du travail est aussi la confrontation avec la tension entre autrui-soignant et le sujet apprenant.

2009S105: *(…) Cécile (élève en 3e année) pose une question intéressante : ne lui administrons-nous pas un anti-douleur avant la pose? Hélène (infirmière) répond que cela n'est pas nécessaire car il s'agit d'un acte bref. (…) je ressens un certain mal-être; le fait que Mme Georgette ne puisse montrer son accord ou sa désapprobation m'a choqué*

2009S108: *J'avais envie de leur dire»Vous ne trouvez pas que nous sommes beaucoup trop dans cette pièce et que M. Georges mériterait un peu plus d'intimité!*

La situation professionnelle se définit à partir d'Ego qui construit un ensemble complexe qui devient «sa» situation professionnelle. Il est possible ici de faire l'hypothèse que pour un autre étudiant ou un membre du personnel, ce qui fait situation ici aurait consisté en une activité professionnelle, pas une situation. Ainsi, la situation professionnelle peut se définir comme un construit complexe par un sujet-acteur-auteur, qui nécessite d'introduire une rupture dans le continuum ordinaire. L'analyse met en évidence que toutes les situations étudiées ont en commun d'être organisées autour d'un moment critique dans l'action.

Le moment critique dans l'action : ce qui caractérise la situation professionnelle

L'expression de «moment critique dans l'action» comme signification de situation dans le cadre d'une œuvre littéraire ou dramatique, au théâtre, est apparue comme pertinente pour qualifier la situation professionnelle, telle que la mettent en mots les étudiants. Cette orientation fait également référence aux conditions concrètes qui déterminent l'action de l'être humain à un moment donné de son histoire, en référence, comme cela a été dit plus haut, à la philosophie existentielle. Les auteurs des narrations identifient une situation professionnelle, ici, maintenant, parce qu'il y a ce moment spécifique, ce moment critique.
Ce moment critique se caractérise par l'énonciation d'une incompréhension, d'un doute, une rupture avec le commun et ce qui est ordinaire. Il est précédé par une phase qui caractérise la situation et qui va expliciter le moment de critique qui peut aussi faire penser à «crise». La phase qui succède est complexe, très différente selon la situation et le sujet de l'action, mais il est possible de constater qu'il y a décision en vue d'une action (le fait d'être paralysé étant considéré en soi comme une action).
Nous allons présenter ces résultats sous forme d'un tableau. La première colonne référencie le texte, la deuxième rend compte des unités de sens qui spécifient la situation, des signes qui font rupture dans la continuité de l'action; la troisième du moment de crise, la quatrième de ce qui advient.

Tableau 2
Le moment critique dans la continuité de l'action

	Ce qui précède	**Moment critique de l'action**	**Ce qui suit ce moment**
2009S103	[Mme Hélène est atteinte d'un cancer et de la maladie d'Alzheimer (…) des liens se sont noués (…) et c'est avec plaisir que je franchissais sa porte chaque jour et je n'avais plus aucune appréhension. (…)]	[je ressens une lassitude que je n'avais jamais perçue jusqu'à présent (…) sur le chemin, Mme Hélène fut prise de convulsions et de tremblements assez violents, s'appuyant de tout son poids sur sa canne (…)]	[(…) affolé car je ne savais que faire, je regardais cette scène en spectateur, je restais paralysé devant cette situation surprenante.]
	Plaisir absence d'appréhension	Ressenti convulsions tremblements	Affolé, paralysé, spectateur
2009S205	[(…) elle me propose de m'occuper de Monsieur R., je décide de réaliser un recueil de données avant (…) Il est atteint d'un adénocarcinome du côlon sigmoïde et est entré en soins palliatifs depuis 3 semaines (…) Il n'est pas au courant du diagnostic]	[je procède au changement de sa poche de colostomie. (…) il me demande des renseignements (…). Je suis alors troublé et déstabilisé, car j'éprouve beaucoup de difficultés à lui apporter des réponses cohérentes.]	(…) Je n'ai pas le droit en tant qu'étudiant de délivrer des informations aussi importantes et confidentielles que celles-ci aux patients. J'ai donc l'impression de perdre la confiance de M. R. En effet, ses yeux cherchaient les miens, il avait perdu son sourire et commençait à soupirer.]
	Opposition connaissance du soignant/ignorance du patient	Demande de renseignement trouble réponses difficilement cohérentes	Perte de confiance
2009S207	[Ce matin, je vais m'occuper d'Éléonor pour la première fois. Comme elle me connaît très peu, Élizabeth me demande de faire preuve d'autorité car face à l'inconnu, la résidente cherche à devenir dominante et n'hésite donc pas à refuser un soin, à se mettre en opposition, et d'être agressive envers le soignant.]	Mais pour moi, l'autorité passe par hausser le ton et cela me gêne fortement (…) Une fois encore, face au conflit, j'utilise le conseil (…) et je cède à l'autorité car je sens qu'elle m'épuise (…) j'avoue que le soin ne s'est pas déroulé comme je l'aurais imaginé.]	La situation m'a mise mal à l'aise malgré l'expérience que j'ai eue par le passé avec l'autorité. Pour moi, cela n'est aucunement thérapeutique. À la suite du soin, j'ai été surprise par la réaction d'Éléonor qui voulait m'aider à faire le lit, puis se balader. Je ne m'attendais pas du tout à cette réaction de sa part.]
	Patiente peu connue, conseil d'autorité/expérience d'autorité	Déroulement imprévu du soin	Réaction inattendue et positive

La première période est le contexte spatio-temporel où interagissent Ego et Autrui à l'intérieur du cadre plus général de l'organisation du travail. Ainsi, la situation professionnelle est dans le cadre du travail, mais elle est aussi au-delà au sens où elle est attachée au sujet. En référant au moins autant au sujet qu'au contexte, elle est professionnalisante pour le sujet qui pourra ensuite mobiliser l'acquis en situation professionnelle dans un autre environnement de travail.
Celle-ci est exprimée avec des termes particuliers : il y a tout d'abord le malade avec ses caractéristiques, sa pathologie, ce qu'en connaît l'étudiant. On peut distinguer alors deux manières de se représenter son comportement : l'absence d'appréhension [c'est avec plaisir] ou bien la conscience d'une contradiction dont il comprend qu'il devra en assumer les effets [Il n'est pas au courant du diagnostic]. Le moment critique de l'action se caractérise par un déroulement qui s'inscrit dans le contexte spatio-temporel du travail. Cependant, l'action constitue à elle seule une unité complexe avec un contexte spatio-temporel particulier et des interactions Ego-Autrui. La survenue brusque et inattendue de quelque chose qui trouble, au point de rupture, et provoque une cassure dans l'ordinaire et le commun des activités du travail, est ce qui la rend spécifique. Il s'agit d'un imprévu lié au soin [sur le chemin, Mme Hélène fut prise de convulsions] ou à l'action du patient [Je suis alors troublé et déstabilisé]. Dans d'autres circonstances, le moment se caractérise par la réalisation de ce qui était en tension : [il me demande des renseignements].
La séquence suivante est marquée par la compréhension qu'en a le sujet ou justement ce qui lui échappe, éventuellement quelle action il conduit. Il dit alors des mots pour caractériser l'état dans lequel il se trouve [je restais paralysé devant cette situation surprenante.], il réalise un constat [Je ne m'attendais pas du tout à cette réaction de sa part]. Il a alors mobilisé toutes les connaissances et compétences acquises. Cet instant expérientiel, que notre modèle de formation centré sur l'écriture lui permet de formaliser et de transformer en production de savoirs professionnels, est d'abord expérience déformatrice, au sens où elle est déformatrice de la forme antérieure, mais, par l'accompagnement mis en place, elle peut devenir constructrice de compétences nouvelles.

3. Contribution à la définition de « situation professionnelle »

La contribution à l'élaboration de la notion de situation professionnelle s'inscrit dans une pensée complexe qui lie de manière indissociable le sujet qui observe, réfléchit, agit et l'objet qui renvoie au sujet. L'approche méthodologique a permis la description d'états qui permettent de concevoir le processus et de le décrire.

3.1 La situation professionnelle : une unité complexe

La situation professionnelle est une unité complexe et sa compréhension s'inscrit dans le paradigme de la complexité. À ce titre, elle ne peut pas être découpée en unité simple selon les principes cartésiens que seraient par exemple : la tâche, le rôle, le contexte… Tout doit être relié et c'est le tout, dans sa globalité, qui lui donne sa substance, bien plus que chacune des parties que l'on pourrait distinguer. Elle doit donc être appréhendée comme un tout. Il faudra donc pour en parler « affronter le fouillis (le jeu infini des inter-rétroactions), la solidarité des phénomènes entre eux, le brouillard, l'incertitude, la contradiction » (Morin, 2005, p. 22). Elle est donc à la fois la tâche et l'activité, les rôles et les statuts des individus qui interagissent. Elle est incertaine au sens des multiples combinaisons possibles tout autant que de la compréhension que chacun peut en avoir.
Dans le continuum de la pratique, on peut avancer ici l'hypothèse d'une succession d'espace-temps spécifiques ou de situations professionnelles. La situation professionnelle est un espace-temps dans une pratique professionnelle, identifié à ce moment précis dans cet espace précis qui englobe tâches et/ou activités du champ professionnel.
La situation professionnelle émerge au monde du point de vue (de sa place, de son corps positionné dans cet espace) de l'un de ces individus qui se constitue, dans cette situation, comme sujet. Elle est donc singulière et unique. Le tout complexe, identifié comme situation par le sujet, est le construit d'une réalité, « comme construction interprétative de la part du sujet qui fait l'expérience de quelque chose » (Von Glaserfeld, 1996, p. 21). En le disant autrement, on pourrait dire : c'est ainsi que «Je» comprends cette situation professionnelle là. « On ne doute pas que la réalité est ce qui est, et la communication une simple manière de l'exprimer ou de l'expliquer. En fait il n'en est rien. (…) De toutes les illusions, la plus périlleuse consiste à penser qu'il n'existe qu'une seule réalité. En fait ce qui existe, ce ne sont que différentes versions de celle-ci dont certaines peuvent être contradictoires, et qui sont toutes des effets de la communication, non le reflet de vérités objectives et éternelles » (Watzalwick, 1978, p. 7). Paul Watzalwick (1996) dit lui-même que, plutôt que l'usage de constructivisme, il préférerait « l'expression plus prosaïque de recherche de la réalité » (Watzalwick 1996, p. 10). « La pensée constructiviste (…) mène inévitablement à l'affirmation que l'être humain (…) est responsable de sa pensée, de sa connais-

sance et donc de ce qu'il fait » (Glaserfeld, 1996, p. 20). La construction qui s'opère à la suite de l'analyse se fonde sur l'expérience qu'en a un sujet. Ainsi, dans une pratique professionnelle, on peut faire l'hypothèse d'une infinité de situations professionnelles latentes, mais seul le sujet la construit avec le ou les sens qui sont les siens, en fonction du rôle, de la place, de son statut, de son positionnement dans cette situation-là et de ses interactions avec Autrui.

3.2 La situation professionnelle : de la description d'états à celle de processus

Les éléments portés à notre connaissance délimitent les contours de ce tout qu'est la situation professionnelle définie par le sujet et que nous interprétons comme produits d'un processus caractérisé par le moment critique dans l'action. Le sujet distingue un non commun dans un continuum, quelque chose qui rompt la routine, l'ordinaire, le commun, la continuité ordinaire dans l'action. Il dit des mots qui sont autant de signes qui annoncent une rupture, une brèche, un vide. Le doute, l'incertitude, l'étonnement s'instaurent. C'est un moment critique dans le déroulement de l'action pour ce sujet.

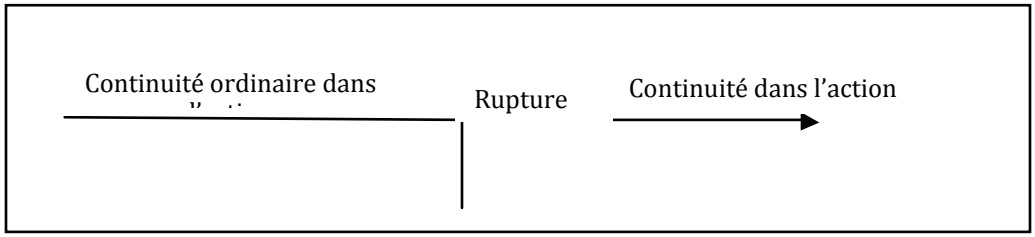

Figure 3 Rupture dans la continuité ordinaire

La situation professionnelle est reconnue par celui qui agit. Elle est action et réflexion dans l'action : ce qui fait situation, c'est la réflexion dans l'action (Schön, 1994) en vue de la réalisation de l'activité. Il s'agit donc bien de la prise de conscience qui survient et dont on garde la mémoire. La situation professionnelle a été [re]construite après coup à partir de ce moment-là. La situation professionnelle met en jeu prise de conscience, réflexivité et compétence, au sens où la réflexivité est prise de conscience et s'impose dans sa différence avec la prise de connaissance (Morin, 1986) et la compétence au sens de la mobilisation de l'ensemble des savoirs de tous ordres dont dispose à ce moment-là le sujet. Elle est pertinente, et identifiée ainsi. Elle distingue la réflexion dans et sur l'action. La situation professionnelle ainsi approchée permet de travailler également cette forme de réflexivité.

La modélisation ci-dessous prend en compte les différents points abordés. Ce sont les états du processus : le temps chronologique qui se déroule, l'espace (le lieu de la pratique professionnelle), les sujets (Ego) et Autrui, leurs actions et leurs interactions, le point de vue du sujet. Le réel, en reprenant les termes de C. Dejours (1995), survient lorsque dans l'interaction Autrui-Ego, il y a une rupture avec ce qui est prévu dans le cours ordinaire des choses. Cette rupture prend des noms différents selon la place que l'on occupe dans l'espace. Il y a rupture, l'action s'arrête. Plutôt qu'échec, utilisé par Dejours, même si l'idée que «cela ne marche pas comme prévu» ne doit pas être laissée de côté, l'hypothèse est faite ici que doute ou questionnement sont plus caractéristiques du moment critique de la situation. La situation professionnelle serait l'espace-temps de la rupture en tant que surgissement du doute chez le praticien confronté à l'incertain. Le triangle technologique de C. Dejours (1995) est inscrit dans ce continuum et le sommet renversé dans le sens du déroulement chronologique de l'action. Ego et Autrui y trouvent leur place et le sommet réservé au réel cède la place au moment critique de l'action qui occupe la place centrale du processus. Le trait discontinu indique le trajet du sujet dans l'action et le point de vue d'où il parle et dit qu'il y a situation professionnelle. À ce titre, cette figuration rend compte convenablement, au moment où nous écrivons, de la singularité du point de vue. La rupture est un signal, celui qui marque le début du moment critique : la crise qui génère une délibération intérieure, puis une décision d'action pouvant comprendre le recours à Autrui.

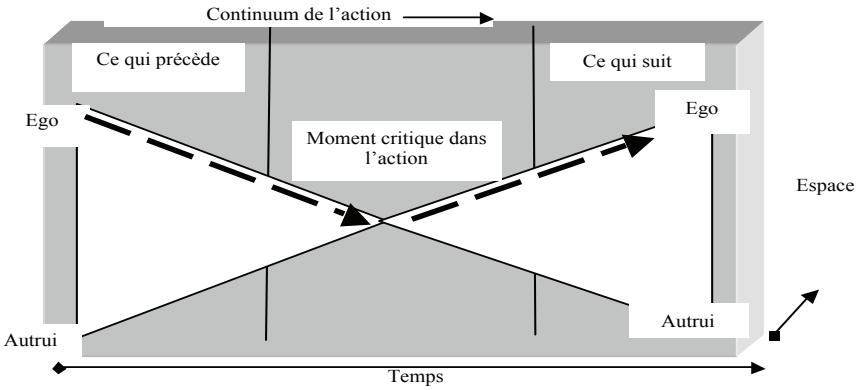

Figure 4 La situation professionnelle : premier essai de modélisation

Nos travaux antérieurs et l'analyse des données dans ce contexte spécifique ont permis de mettre en évidence que la situation professionnelle se définit à partir du point de vue d'un sujet qui se saisit de l'opportunité (kaïros) d'un moment critique dans l'action, pour produire un construit singulier complexe, celui d'un sujet en interaction avec autrui qui est confronté à l'incertain, à sa propre incapacité, au doute. C'est la rupture ou phase aigüe, crise qui délimite un moment critique dans l'action dans le contexte spatio-temporel de ce sujet en interaction avec Autrui et dans la complexité des rôles et des statuts qui sont les siens et ceux des autres dans un espace-temps très précis qui se définit et se délimite.

3.3 Quelques conséquences du point de vue de la recherche et de la formation

L'éclairage de la notion de situation professionnelle se fonde sur l'expérimentation d'un modèle de formation centré sur l'écriture et la construction, par le sujet, du réel de la situation professionnelle. Le caractère problématique de la situation professionnelle détermine pour le sujet l'identification de l'espace-temps et des acteurs. Il doit agir mais ne le peut, vivant intensément un moment de crise nécessitant la mobilisation des connaissances et des compétences acquises. Mais cela s'avère insuffisant pour générer l'action. Il y a doute, incertitude, indétermination, puis décision d'action. Cet agir est invention, ingéniosité dans l'action. La situation professionnelle «subjective» complexifie la notion en mettant l'accent sur la construction par le sujet. Ces prémisses ouvrent la voie à de nouvelles perspectives de recherche.

L'approche de la notion s'est faite dans le contexte d'une formation professionnelle et à partir de situations professionnelles contextualisées par l'espace d'une pratique professionnelle et dans un temps dédié au travail. Cependant, d'autres travaux sur la validation des acquis de l'expérience conduisent à penser situation professionnelle dans des situations qui ne sont pas reconnues comme telles où les rôles tenus ne sont pas professionnels, ni l'espace de pratique et qui pourtant peuvent légitimement de notre point de vue prétendre au titre de situation professionnelle (nous pensons ici spécialement aux travaux portant sur le care, mais ce n'est pas du tout limitatif). En d'autres termes et malgré l'intention de prendre ensemble «situation professionnelle», nous avons peut-être contribué à repousser les limites de la notion, mais le travail reste inachevé. Du point de vue théorique, dans une approche multiréférentielle, l'identification du moment critique nécessite un approfondissement sur les termes : «critique» qui conduit à crise, crible, puis à diagnostic (sans omettre la genèse du discernement médical), «doute» et «certitude», «erreur» et «échec». Le moment critique dans l'action renouvelle les tensions situation-action, sujet-activité, événements-pratiques. L'étude, du point de vue du temps, met en relation Chronos, le temps qui se déroule avec l'idée de continuum, de quotidien et d'ordinaire et le surgissement de l'incertain, du doute, nécessitant un saisissement opportun, le Kaïros. L'ingéniosité du sujet se révèle par la stratégie mise en œuvre pour s'en sortir opportunément. Toutes ces notions satellites de celle de situation professionnelle nécessitent d'être approfondies.

Du point de vue de la recherche portant sur la formation professionnelle en alternance, il importe de se ressaisir de la tension entre situations professionnelles emblématiques et subjectives pour en travailler la diversité et les complémentarités du point de vue des dimensions pédagogique et didactique. La complexité inhérente aux situations professionnelles subjectives nécessite une approche pluridisciplinaire et transversale. Nous n'avons pas approfondi l'importance de la co-naissance du sujet dans la situation professionnelle, avec Autrui, entre savoirs pratiques et savoirs théoriques, ni l'intérêt de l'apprentissage et de l'aptitude au questionnement dans ce que la pratique a de plus ordinaire, pas davantage que les changements affectant la profession de formateur.

Conclusion

Nos travaux de recherche ont permis la conception, dans une alternative au discours cartésien, d'une ingénierie de l'alternance, comme «École de la conjonction», une école où l'on apprend à relier, fondement d'une ingénierie de professionnalisation. Dans le contexte d'un IFSI, depuis plus de 10 années, nous expérimentons un modèle de formation centré sur l'écriture et source de production de savoirs professionnels dans une alternance théorie-pratique. La situation professionnelle est au centre du dispositif formatif. Elle est interface entre terrain d'expérience et école de soins infirmiers. L'analyse du référentiel de formation paru en 2009 renforce le caractère professionnalisant de la formation. L'approche par compétences le caractérise et la maîtrise globale d'une situation professionnelle permet d'attester de l'acquisition d'une compétence. Ce contexte conforte la nécessité d'une réflexion sur la notion de situation professionnelle. Nous avons théoriquement distingué situation, tâche, activité, réel du travail, situation de travail et situation professionnelle, puis nous nous sommes intéressés à Ego, acteur et auteur en interactions situées dans un espace-temps avec Autrui. L'étude du corpus de données recueillies, analysées et interprétées permet de construire une première modélisation de la notion de situation professionnelle «subjective», c'est-à-dire du point de vue du sujet, acteur dans la situation, auteur de sa narration et producteur de savoirs dans le travail d'alternance théorie-pratique qu'il conduit avec les formateurs, tuteurs et enseignants-chercheurs. La situation professionnelle est reconnue par le sujet qui en fait l'expérience dans son vécu de formation à l'occasion de son stage dans un service. Cet espace-temps identifié englobe en les dépassant les tâches et activités du champ professionnel, proprement dites. La situation est cela, mais bien plus que cela et ce n'est pas cela qui fait situation. C'est un tout complexe, indissociable, qui se distingue par l'irruption dans la continuité ordinaire de l'action d'un moment crise. Il y a prise de conscience d'un instant indépassable dans l'interaction Ego-Autrui, qui se traduit par l'installation du doute, de l'incertitude, et nécessite pour que l'action se poursuive, une délibération intérieure, une réflexion dans l'action qui vise la mobilisation de connaissances et de compétences et finalement une décision stratégique d'action, l'invention d'une résolution du problème. Cette recherche ouvre la voie à des approfondissements théoriques sur les notions «satellites» dévoilées par cette étude, de celle de crise à l'ingéniosité qui permet d'en sortir. Du point de vue du couple enseignement-apprentissage, l'expérimentation et la recherche confortent la nécessité de distinguer les situations emblématiques connues de professionnels qui oeuvrent en formation de celles, subjectives et problématiques (au sens où elles nécessitent d'agir), vécues, narrées et analysées par les étudiants accompagnés en formation. Il ne s'agit pas de les opposer, mais au contraire de travailler leurs complémentarités dans une recherche associant expérimentation et théorisation.

Références bibliographique

Ardouin, T. (2003). Ingénierie de formation pour l'entreprise, Analyser, concevoir, réaliser, évaluer. Paris : Dunod.

Bernoux, P. (2010). Sociologie du changement dans les entreprises et les organisations. Paris : Seuil.

Boudon, R., Bourricaud, F. (2004). Dictionnaire critique de la sociologie. Paris : PUF/Quadrige.

Clénet, J. (2002). L'ingénierie des formations en alternance « Pour comprendre, c'est-à-dire pour faire… ». Paris : L'Harmattan.

Clot, Y. (2002). La fonction psychologique du travail. Paris : PUF.

Crozier, M., Erhard, F. (1977). L'acteur et le système. Paris : Seuil.

Dejours, C. (1995). Le facteur humain. Paris : PUF/Que-sais-je.

Desroche, H. (1990). Apprentissage Tome 3 Entreprendre d'apprendre : d'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action. Paris : Éditions Ouvrières.

Fraisse, J. (2004). Espace de formation et processus de professionnalisation. Dans Hébrard, P. Formation et professionnalisation. Paris : L'Harmattan.

Glaserfeld, Von, E. (1996). Introduction à un constructivisme radical. Dans Watzalwick, P. (dir.), L'invention de la réalité Contributions au constructivisme. Paris : Folio Essais (pp. 19-43).

Grawitz, M., Pinto, R. (1971 - 4e éd.). Méthodes des sciences sociales. Paris : Dalloz.

Guiddens, A. (2005). La constitution de la société. Paris : PUF/Quadrige.

Guillaumin, C. (1997). Une alternance réussie en lycée professionnel. Paris : L'Harmattan.

Guillaumin, C. (2005). Analyse des pratiques professionnelles dans les Instituts de Santé. Dans Millet, D., Séguier, B., De l'analyse des

pratiques professionnelles en formation Éducation, Santé, Travail social. Paris : Seli Arslan (p. 29-38).
Guillaumin, C. (2009). L'observation réflexive en formation. Dans Guillaumin, C., Pesce, S., Denoyel, N. (dir.), Pratiques réflexives en formation Ingéniosité et Ingénieries émergentes. Paris : L'Harmattan (p. 155-181).
Guillaumin, C. (2010 a). La réflexivité comme compétence : Enjeu des nouvelles ingénieries de la formation. Cahiers de sociolinguistique, 14, 85-102.
Guillaumin, C. (2010 b). Le Master 2 SIFA de Tours, transactions aux frontières institutionnelles et «émergences ingénieuses». Dans Brémaud, L., Guillaumin, Cat. dir.), L'archipel de l'ingénierie de la formation, transformations, recompositions. Rennes : PUR (p. 315-330).
Guillaumin, C. (2010 c). Émergences ingénieuses dans une école de la conjonction. Communication au symposium du Colloque international francophone « Lille Complexité 2010 » La pensée complexe : défis et opportunités pour l'éducation, la recherche et les organisations.
Guillevic, C. (2005). Psychologie du travail Comprendre et analyser le comportement de l'homme au travail Théories et applications. Paris : Colin.
Kohn, R. C. (1982). Les enjeux de l'observation. Paris : PUF.
Kohn, R. C., Nègre, P. (1991). Les voies de l'observation Repères pour les pratiques de recherche en sciences humaines. Paris : Nathan.
Le Moigne, J.-L. (1990). La modélisation des systèmes complexes. Paris : Dunod.
Le Moigne, J.-L. (2002). L'Ingenium, cette étrange faculté de l'esprit humain qui est de relier, Sur l'épistémologie des sciences d'ingénierie. Dans Guillaumin, C. (dir.), Actualité des nouvelles ingénieries de la formation et du social. Paris : L'Harmattan (p. 17-47).
Lerbet, G. (1995). Bio-cognition, formation et alternance. Paris : L'Harmattan.
Molinier, P. (2006). Les enjeux psychiques du travail Introduction à la psychodynamique du travail. Paris : Petite Bibliothèque Payot.
Morin, E. (1986). La méthode 3 La connaissance de la connaissance. Paris : Seuil/Points Essais.
Morin, E. (2005). Introduction à la pensée complexe. Paris : ESF.
Ozanam, J. (1973). Les Maisons Familiales, Un anti-enseignement. Éducation et développement, n° 84.
Pastré, P. (1999). Apprendre des situations. Éducation Permanente, 139, 7-11.
Pastré, P. (2004). L'ingénierie didactique professionnelle. Dans Carré, P., Caspar, P. (dir.), Traité des sciences et des techniques de la formation. Paris : Dunod (p. 465-480).
Perrenoud, Ph. (2000). Mobiliser ses acquis : où et quand cela s'apprend-il en formation initiale? De qui est-ce l'affaire? Recherche et Formation, n° 35, pp. 9-22.
Perrenoud, Ph. (2001). Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle-
http ://www.unige.ch/fapse/SSE/ teachers/perrenoud/php_main /php_ 2001 /2001 _33.html
Piéron, H. (2003). Vocabulaire de la psychologie. Paris : PUF/Quadrige.
Pineau, G. (1991). Formation expérientielle et théorie tripolaire de la formation. Dans Courtois, B., Pineau, G. (dir.), La formation expérientielle des adultes. Paris : La documentation Française (p. 29-39).
Pineau, G. (1993). Alternance et recherche alternative : histoire de temps et de contretemps. Éducation Permanente, N° 115-2, 89-97.
Recueil des principaux textes relatifs à la formation préparant au diplôme d'État et à l'exercice de la profession d'infirmier. Uzes : SEDI/ Ref. 650505.
Ricoeur, P. (2007). Parcours de la reconnaissance, trois études. Paris : Gallimard/Folio Essais.
Schön, D. (1994). Le praticien réflexif À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Paris : Éditions Logiques.
Simon, H., A. (1991). Sciences des systèmes Sciences de l'artificiel. Paris : Dunod.
Varela, F. J. (1989). Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant, Paris : Seuil.
Vergnaud, G. (2004). Le développement cognitif de l'adulte. Dans Carré, P., Caspar, P. (dir.), Traité des sciences et des techniques de la formation. Paris : Dunod (p. 219-233).
Vico, G. (2001). La science nouvelle Principe d'une science nouvelle relative à la nature commune des nations, 1744, traduit de l'italien et présenté par Alain Pons. Paris : Fayard/L'esprit de la cité.
Watzlawick, P. (1978). La réalité de la réalité Confusion, désinformation, communication. Paris : Seuil.
Watzlawick, P. (dir.) (1996). L'invention de la réalité Contributions au constructivisme. Paris : Seuil/Points Essais.
Ygonnet, B. (2010). Compétences, réflexivité et alternance. Contribution à l'étude d'une ingénierie de professionnalisation en soins infirmiers. Mémoire SIFA. Université de Tours.