



HAL
open science

Le palimpseste de nos apprentissages : étude exploratoire du sentiment d'avoir appris en situation d'enseignement chez des étudiants en sciences maïeutiques

Marcel Plenchette

► To cite this version:

Marcel Plenchette. Le palimpseste de nos apprentissages : étude exploratoire du sentiment d'avoir appris en situation d'enseignement chez des étudiants en sciences maïeutiques. Education. 2012. dumas-00779052

HAL Id: dumas-00779052

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00779052>

Submitted on 21 Jan 2013

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.



Conservatoire National des Arts et Métiers
**Université Paris XIII – Université Catholique de Louvain-La-
Neuve – Université de Genève**

Le palimpseste de nos apprentissages

Étude exploratoire du sentiment d'avoir appris en situation d'enseignement chez des étudiants en sciences maïeutiques

Master Européen de Recherche
« Formation des adultes : champ de recherches »

Année universitaire 2011 2012

Marcel PLENCHETTE

Sous la direction de Jean-Marie BARBIER, Professeur au CNAM Paris,
Directeur du Centre de Recherche sur la Formation du Cnam (CRF EA 1410)
Président de la section « Sciences de l'éducation » de la Conférence permanente du
Conseil National des Universités.

Marcel PLENCHETTE

Le palimpseste de nos apprentissages

Étude exploratoire du sentiment d'avoir appris en situation d'enseignement chez des étudiants en sciences maïeutiques

« Ce que tu as hérité de tes pères, acquiers-le pour le posséder »

Freud S. citant Goethe dans « Totem et tabou » p181 (Freud, 2004)

« Mais quoi qu'il en soit, chacun ne reçoit pas en partage une expérience prête à l'usage. Il prend plutôt place dans le courant des activités et des gestes. Plus exactement, le geste personnel ne se construit que dans et contre ce courant en s'appropriant les *rébus* du genre.»

Clot, Yves p142 (Clot, Travail et pouvoir d'agir, 2008)

« On ne peut se prévaloir d'un esprit scientifique tant qu'on n'est pas assuré, à tous les moments de la vie pensive, de reconstruire tout son savoir »

Bachelard, Gaston (Bachelard, 2011)

Remerciements

Je tiens à remercier plus particulièrement pour leur écoute, leur appui patient et leurs conseils éclairés :

- ➔ Jean-Marie Barbier pour son acuité sans pareil et sa bienveillance constructive
- ➔ Tous les enseignants du Master qui continuent de faire partager à leurs étudiants questionnements stimulants, savoirs académiques ouverts et recherches propres
- ➔ Les collègues étudiants du Master, tout particulièrement ceux du groupe « les deux ailes » qui ont bien voulu commenter les prémisses parfois obscures de cette recherche
- ➔ Le Département des Sciences Maïeutiques du CHU de Rouen avec sa directrice Caroline Durier, toute l'équipe pédagogique et le secrétariat pour avoir accepté de relayer mes propositions et faciliter les rencontres avec les étudiants
- ➔ Caroline et David pour leur relecture si pertinente

Table des matières

Introduction	8
1. Contexte d'émergence d'une étude exploratoire sur le sentiment d'avoir appris en situation d'enseignement chez des étudiants en sciences maïeutiques	11
1.1. Une fonction de formateur	11
1.2. Le petit pas de côté ou comment passer d'une question d'acteur à une question d'intelligibilité.....	12
1.3. Un intérêt pour <i>l'appropriation</i>	14
1.4. Centration sur des étudiants en situation d'apprentissage.....	15
2. Nouvelle définition de notre objet d'étude :	16
3. Ce que nous cherchons à comprendre	17
4. Objectifs de l'étude	17
5. Préalables épistémologiques	18
6. Architecture conceptuelle	21
6.1. L'environnement dans une approche énaactive.....	21
6.2. Un sujet pluriel : le concept <i>d'agentivité</i>	24
6.3. Les activités mises en œuvre	24
6.4. L'apprentissage	26
6.5. Sens, expérience et signification	27
6.6. Émotions, affects et sentiments.....	29
7. Choix d'une démarche de recherche	32
8. Choix d'une méthode pour recueillir les données	33
8.1. La question du discours comme matériau.....	33
8.2. Le choix de l'entretien	33
8.3. Quelle posture face aux entretiens ?	34
8.4. Le choix de l'entretien d'explicitation.....	34
9. Les entretiens	36
9.1. L'échantillon	36
9.2. Préparation des rencontres	36
9.3. Préparation du guide d'entretien	37
9.4. Retranscription.....	40
9.5. Les commentaires	41
10. Analyse des entretiens	44
10.1. Les unités d'activité	44
10.2. Les critères d'analyse	45
10.3. Précision sur la définition de chaque critère.....	45
10.4. Le regroupement systématique des rubriques relatives à chaque critère.	47
10.5. Le croisement des critères	47
11. Premiers résultats	48
11.1. Le sentiment d'avoir appris occupe une place prépondérante dans le discours des étudiants.....	48
11.2. Le sentiment d'avoir appris domine la dernière année d'étude.....	51

11.3.	Facteurs influençant le sentiment d'avoir appris en dernière année d'étude.....	52
11.3.1.	Les espaces d'activités et le sentiment d'avoir appris en 4e année	53
11.3.2.	Rapport entre Actants Effets et sentiment d'avoir appris en 4e année.....	54
11.4.	Les actants et le sentiment d'avoir appris.....	56
11.5.	Les actants principaux	60
11.5.1.	L'actant : soi-même	60
11.5.2.	L'actant : sage-femme.....	61
11.6.	Étude des autres effets	62
11.6.1.	Faire sien :	62
11.6.2.	Faire soi	64
11.6.3.	De nouvelles dispositions	66
12.	Les activités mises en œuvre	72
12.1.	Typologie des pratiques d'apprentissage des étudiants en rapport avec les différents effets retenus.....	73
12.2.	Répartition des réponses des étudiants dans les différentes catégories identifiées.....	74
13.	Étude spécifique de chaque étudiant : que font-ils de ce qui leur advient ?	75
13.1.	Un système dynamique de construction de sens :.....	88
14.	Le palimpseste de nos apprentissages.....	91
14.1.	Une forme de tradition, de transmission intergénérationnelle.....	91
14.2.	Un ensemble de possibles	92
14.3.	Le palimpseste comme métaphore	93
15.	Deux représentations d'une sérialité du sujet agissant.....	95
	Conclusion.....	98
	Bibliographie	100
	ANNEXES.....	112

Introduction

Notre champ de pratiques nous conduit à accompagner des équipes pédagogiques du secteur social ou de la santé dans la réflexion sur leurs choix et dans l'élaboration de dispositifs pédagogiques. Mais pour choisir telle ou telle méthode pédagogique, tel ou tel dispositif, nous nous appuyons sur notre conception de l'apprendre. Toutefois, pour répondre à ces questions d'acteurs il faut d'abord comprendre. Nous avons dû effectuer ce petit pas de côté pour passer à des questions d'intelligibilité.

Un étudiant développe nécessairement des pratiques d'apprentissage pour s'approprier des connaissances nouvelles ou de nouveaux savoirs d'action. Mais que se passe-t-il effectivement dans ces situations d'apprentissage ou de micro-apprentissage ? Quelle activité déploie-t-il ?

Pour répondre à ces questions, en nous plaçant du point de vue de l'apprenant, nous avons souhaité rencontrer des étudiants en les invitant à venir nous parler de leurs pratiques d'apprentissage.

Nous avons rencontré 7 étudiants du Département des Sciences Maïeutiques du CHU de Rouen.

L'échantillon aurait pu être étendu à d'autres disciplines. Le choix a répondu à des questions pratiques de facilité d'accès. Il était toutefois suffisant pour engager une étude exploratoire.

D'un point de vue à la fois épistémologique et méthodologique nous nous appuyons sur la théorie ancrée pour organiser notre démarche de recherche. Celle-ci donne priorité au terrain d'étude, les concepts servant à l'analyse.

Les étudiants que nous avons rencontrés ont très vite mis l'accent sur un *sentiment d'avoir appris* comme révélateur d'un apprentissage réussi.

Nous chercherons donc à explorer celui-ci en situation d'enseignement.

D'autres études sur le sentiment d'avoir appris ont été entreprises mais en situation de travail, qu'il s'agisse d'apprentissages formels (Pirotti, 2010) ou informels (Carré & Charbonnier, Les apprentissages professionnels informels, 2003)

Le contexte de notre étude est donc différent comme l'est notre approche.

Nous avons étudié et commenté chaque entretien pour définir une méthode d'analyse critériée.

Nous avons identifié 13 critères contenant chacun un ensemble de rubriques. Cette méthode va nous permettre d'effectuer des croisements de critères pour analyser systématiquement l'ensemble des propos des étudiants.

Après une exploitation fouillée, nous discuterons des résultats de notre étude en nous appuyant sur notre architecture conceptuelle et proposerons une représentation de l'apprendre comme une sérialité du sujet agissant.

Nous articulerons cette étude exploratoire autour de quatre parties :

1. La première comprend les chapitres 1 à 9 et définit l'objet, la démarche et la méthode
2. La seconde, les chapitres 10 et 11, porte sur l'analyse des données et les résultats
3. La troisième, chapitres 12 et 13, analyse le processus en cours
4. La quatrième, chapitres 14 et 15, s'appuyant sur la métaphore du palimpseste, nous conduira à une proposition d'un modèle d'une sérialité de l'activité du sujet agissant.

Première partie :

Objet, démarche et méthode

1. Contexte d'émergence d'une étude exploratoire sur le sentiment d'avoir appris en situation d'enseignement chez des étudiants en sciences maïeutiques¹

1.1. Une fonction de formateur

Notre travail, comme psychologue formateur consiste, en grande partie, à accompagner et former les équipes pédagogiques des écoles et instituts de formation du secteur sanitaire et social. Nous sommes amenés à travailler régulièrement avec les formateurs et enseignants de ces différentes écoles dans le cadre de formations qui leur sont destinées ou dans le cadre de recherche-action ou d'analyse de leurs pratiques. Cet accompagnement consiste à aider ces différentes équipes pédagogiques dans la mise en œuvre de nouveaux référentiels de formation, dans leur réflexion et leur choix pédagogiques.

Les enseignants avec lesquels nous travaillons sont confrontés à des questions d'acteurs centrées sur les étudiants et leurs difficultés d'apprentissage et sur les stratégies pédagogiques susceptibles de faciliter le processus de professionnalisation qu'ils souhaitent développer, au sens donné par Richard Wittorski (Wittorski, Professionnalisation et développement professionnel, 2007).

Il s'agit de processus de type professionnalisation-formation intégrant l'intention de développer des compétences et des savoirs associés.

Richard Wittorski définit le processus de professionnalisation comme « étant à la fois :

- une intention (côté organisation) de « mise en mouvement » des sujets dans les systèmes de travail par la proposition de dispositifs particuliers, traduisant une offre de professionnalisation ;
- un processus de développement de process d'action² (côté individu ou groupe) dans ces dispositifs, assorti souvent d'une demande, émanant des sujets, de reconnaissance par l'organisation ;
- un processus de transaction (individu et organisation) en vue de l'attribution d'une professionnalité à l'individu à partir des process d'action développés. »

« Cette professionnalité est désignée socialement comme étant composée de compétences, de capacités, de savoirs, de connaissances et d'identités reconnus par une organisation ou un groupe professionnel comme étant les caractéristiques d'un « vrai » professionnel. » (Opus cité, p 91)

¹ Nouvelle appellation pour désigner les études de sages femmes

² Un *process d'action* traduit ici la façon dont un individu agit dans une situation. Cette action, dès lors qu'elle est perçue comme efficace ou légitime par l'environnement, conduit ce dernier à attribuer à l'individu une compétence.

Associé à une culture de la professionnalisation *l'accompagnateur du développement professionnel* apparaît comme une figure emblématique dans le dispositif. (Barbier J.-M. , L'éducation: ni prométhée, ni sisyphé, une intervention, 2003). Au paradigme de l'entrée par les compétences se trouve associé celui de l'accompagnement et du socioconstructivisme.

Ce dernier nous entraîne également à nous questionner sur l'étudiant et le travail qu'il doit accomplir pour construire sa pratique et son identité professionnelle. « *Il s'agit d'une transformation conjointe de l'acteur, de l'action et de l'environnement* » (opus cité p 214).

Nous sommes donc confrontés à toutes les questions liées à l'apprentissage, aux dispositifs d'apprentissage, aux méthodes pédagogiques et aux questions liées à l'évaluation dans les contextes d'enseignement ou de formation.

Notre pratique professionnelle nous conduit également à étudier les difficultés d'apprentissage des étudiants et à chercher des solutions qui pourraient tenter d'améliorer ces situations.

C'est dans ce cadre que va émerger notre objet d'étude.

1.2. Le petit pas de côté ou comment passer d'une question d'acteur à une question d'intelligibilité.

Depuis plusieurs années, nous travaillons avec l'équipe pédagogique du département des sciences maïeutiques du CHU (Centre Hospitalier Universitaire) de Rouen. Nous avons entrepris de poursuivre nos échanges dans le cadre d'une recherche action visant à améliorer la compréhension du fonctionnement des étudiants en situation d'apprentissage et à améliorer la capacité des enseignants à poser un diagnostic pédagogique (Audétat, Laurin, & Sanche, Aborder le raisonnement clinique du point de vue pédagogique. 1 Un cadre conceptuel pour identifier les problèmes de raisonnement clinique, 2011) (Audétat, Laurin, & Sanche, 2011).

Nous allons présenter synthétiquement la recherche-action qui a été développée pour expliciter le petit pas de côté effectué.

Cette recherche-action a été structurée en cinq points de la manière suivante :

1. Le contexte :

Les sages femmes enseignantes développent un raisonnement pédagogique pour chercher à comprendre la nature du problème en cause chez l'apprenant en difficulté. Nous avons repéré 3 portes d'entrée dans le processus d'appropriation : l'étudiant doit combiner des éclairages *théoriques*, des éléments *d'action* et *d'analyse* afin de construire sa pratique professionnelle. Cette

combinatoire articulée que nous allons chercher à comprendre, s'inscrit dans une logique d'appropriation et non de reproduction, ces enchaînements de portes d'entrée constituant des *profils* d'étudiants.

2. Les buts poursuivis :

Faciliter la prise de conscience chez l'étudiant de son mode de fonctionnement.
Identifier les *profils d'appropriation* dominants.
Constater leur évolution.
Améliorer la qualité des diagnostics pédagogiques.

3. La méthode :

Deux promotions complètes d'étudiants volontaires ont répondu à un questionnaire mis en ligne à 6 périodes pendant 2 ans (2010 – 2012). Leurs réponses font l'objet d'une exploitation statistique, elle même croisée avec une recherche qualitative menée à l'aide d'entretiens d'explicitation.

4. Premiers résultats :

Il existe un profil dominant *Analyse-Théorie-Action* quelque soit la période et le groupe d'étudiants concerné. L'entrée par l'analyse a créé un effet heuristique chez les enseignants, conduisant à de nouvelles stratégies de remédiation. La prise de conscience, chez l'apprenant, de son mode de fonctionnement semble faciliter l'acquisition de sa compétence à raisonner et à acquérir de nouvelles stratégies d'apprentissage.

5. Discussion :

Le choix de la porte d'entrée dans le processus d'appropriation relève tant de la stratégie pédagogique mise en œuvre par les enseignants que des pratiques d'apprentissage de l'étudiant.

L'efficacité du dispositif d'apprentissage du raisonnement clinique réside-t-elle dans la prise en compte de la préférence *naturelle* de la porte d'entrée dans le processus d'appropriation de l'étudiant et de sa capacité à s'inscrire dans une diversité de propositions pédagogiques ?

Cette étude fera l'objet d'une communication dans le cadre de la première conférence internationale de Montréal sur le raisonnement clinique³.

³ voir annexe II

Cette démarche si passionnante soit-elle pour nous et si fortement présente au début de notre travail, a nécessité de développer un effort pour effectuer un petit pas de côté afin de nous décentrer des questions d'acteur pour nous recentrer sur une question d'intelligibilité : qu'est-ce que l'activité d'appropriation ? Que se passe-t-il dans les micro-situations d'apprentissage vécues par les étudiants ?

Notre intention est d'inscrire ce travail, si modeste soit-il, dans le champ des recherches ayant pour objectif l'intelligibilité des activités humaines. Toutefois, notre champ de recherche correspond aussi à notre champ de pratique, ce qui nous pose une difficulté de distanciation vis à vis de notre objet de recherche.

Nous souhaitons donc comprendre l'activité que va déployer un apprenant lorsqu'il cherche, ou lorsqu'on l'incite, à s'approprier des connaissances ou un nouveau savoir d'action, autrement dit lorsqu'il doit apprendre.

1.3. Un intérêt pour *l'appropriation*

Étant attentif à l'occurrence « appropriation » nous avons pu constater combien elle est récurrente dans le discours des enseignants, des formateurs et plus largement dans le discours des chercheurs et acteurs de différentes disciplines comme la géographie (Lévy & Lussault, 2003), l'anthropologie, l'ethnographie, l'histoire ou la sociologie.

Pour indicatif, nous avons relevé l'occurrence d'apparition de ce terme par le biais du système *Google alertes*. Grâce à ce système, nous avons reçu quotidiennement des alertes à chaque utilisation de cette occurrence. Nous n'en citerons que quelques unes à titre illustratif car ce n'est pas l'objet de notre étude.

Cela va de « *Usage et appropriation des classifications en santé mentale : enquête auprès des professionnels des établissements psychiatriques et les structures médico-sociales et sociales de la région aquitaine* » à « *Les députés européens doivent s'opposer à l'appropriation des semences et des animaux de ferme !* » en passant par « *Formation de formateurs à «l'Appropriation du Référentiel des Compétences Clés en Situation Professionnelle (RCCSP)»* ». Soit entre le 25 avril et le 25 août 2012 plus d'une centaine d'alertes.

Nous avons très vite eu le sentiment que « s'approprier » correspondait à l'idée de *reconstruire du sens*, qu'il s'agissait probablement d'un *système dynamique de reconstruction de sens*.

1.4. Centration sur des étudiants en situation d'apprentissage

Pour avancer dans ce questionnement, nous avons souhaité rencontrer les étudiants des quatre années d'étude en sciences maïeutiques du CHU de Rouen en nous centrant sur des situations d'apprentissage qui se sont bien passées selon les apprenants, autrement dit des situations d'apprentissage « réussies » du point de vue des acteurs.

Nous cherchons donc à comprendre ce qui se passe à l'occasion d'une situation de micro-apprentissage en sciences maïeutiques pour l'étudiant.

Partir du discours des apprenants sur leurs pratiques d'apprentissage, renvoyait selon nous à l'explicitation de leur manière d'apprendre et donc de s'approprier, considérant que tout apprentissage identifié comme réussi aboutit à une appropriation, comme le souligne Yves Clot « *Le geste vraiment transmis c'est-à-dire approprié n'est plus tout à fait le même geste* » (Clot, Travail et pouvoir d'agir, 2008, p. 144)

Nous serons par conséquent amenés à mieux comprendre l'activité déployée par l'étudiant dans cette interaction entre lui-même comme sujet et son environnement.

« Un sujet agissant n'a de chance de triompher des obstacles opposés à la réalisation des objectifs qu'en s'appropriant à la fois ce qui lui est prescrit de faire, ce qu'il sait (ou ce qu'il a éprouvé) des moyens de le faire, et la connaissance de ce qu'on fait d'autres face à la même épreuve. C'est au prix de telles contradictions que les projets aboutissent, quel que soit le domaine d'activité. » (Faïta, 2011, p. 43)

Les étudiants que nous avons rencontrés ont entre 22 et 26 ans. Ils se situent entre la deuxième année de licence et la deuxième année de master. Nous pouvons considérer qu'ils ont sus développer des compétences à apprendre et qu'ils présentent, d'un point de vue scolaire ou universitaire, une certaine forme de réussite.

2. Nouvelle définition de notre objet d'étude :

En cherchant à comprendre ce qui s'est passé à l'occasion d'une situation de micro-apprentissage en sciences maïeutiques pour l'étudiant, nous avons été frappé dès les premiers entretiens menés auprès des étudiants de la présence très marquée dans leur propos du *sentiment d'avoir appris* et pour certains d'une idée de *déclat* ou de *moments* ou d'*événements* déclencheurs d'un changement. L'étudiant ayant alors franchi en quelque sorte un obstacle ou une étape. Bref, il s'est passé quelque chose à un certain moment et « *tout est plus facile autour* » comme le dira Maxime étudiant de 2^e année, « *l'apprentissage se fait plus rapidement et on se sent vachement à l'aise* ». (ligne 120 et 121 entretien N°5).⁴

Le *sentiment d'avoir appris* semble révélateur d'un apprentissage réussi.

Mais quelle conscience l'étudiant a-t-il de l'activité qu'il a déployée pour y parvenir ? Est-ce intentionnel ? Sous l'angle du *sentiment d'avoir appris* à telle ou telle occasion, nous adoptons une approche *rétrospective* de l'apprentissage.

Cette conscience de l'apprentissage peut aussi être abordée comme une *expérience subjective actuelle* et non seulement passée.

L'apprentissage est un objet d'étude extrêmement vaste et largement exploré. Notre étude exploratoire pourra participer à la mise en exergue de points obscurs dans le processus à l'œuvre.

Quelles sont les pratiques d'apprentissage des étudiants ayant déjà développés des compétences à apprendre ? Quelle est l'activité en jeu ?

Sous un angle *prospectif* peut-on faire apparaître un sentiment d'avoir à apprendre ?

Nos questions sur l'apprentissage renvoient à ces trois plans : rétrospectif, actuel et prospectif. Nous aborderons les apprentissages en situation d'enseignement largement par l'expérience subjective qu'ils suscitent et les jugements de valeurs qu'ils engagent.

Nous allons donc chercher à comprendre un processus en cours.

Nous chercherons à explorer le *sentiment d'avoir appris* comme porte d'entrée des processus mobilisés pour apprendre.

⁴ L'intégralité de la retranscription des entretiens se trouve en annexe V.

3. Ce que nous cherchons à comprendre

Cette expression dominante dans le discours des étudiants constitue, pour nous, une forme d'étonnement et nous conduit à émettre un certain nombre de questions autour de cet objet.

Le sentiment d'avoir appris peut-être considéré comme un élément révélateur d'un apprentissage réussi, mais quel est le processus à l'œuvre ?

L'apprentissage au centre de notre étude mérite d'être précisé conceptuellement afin de diriger et approfondir notre analyse.

Nous chercherons à identifier les pratiques d'apprentissages mobilisées par les étudiants et les effets qu'elles produisent.

Quelles conditions sont réunies pour produire ce sentiment d'avoir appris ?

Le sentiment d'avoir appris est-il partagé par tous les étudiants ou seulement certains d'entre eux ?

Le processus d'apprentissage en cours est-il identique quelque soit l'année de formation ou est-il progressif ?

Y-a-t-il des déclencheurs, des déclics qui pourraient situer la production d'un sentiment d'avoir appris ?

Quels rapports entre le sentiment d'avoir appris, les affects, les émotions, les représentations, l'engagement dans les activités ?

4. Objectifs de l'étude

- ➔ Mesurer la place occupée par le sentiment d'avoir appris dans le discours des étudiants et sa variation
- ➔ Identifier les différentes formes d'expression du sentiment d'avoir appris
- ➔ Identifier les sources du sentiment d'avoir appris
- ➔ Identifier les conditions qui doivent être réunies pour produire ce sentiment
- ➔ Identifier les divers effets produits par le processus d'apprentissage associés au sentiment d'avoir appris
- ➔ Comprendre l'interaction entre le sujet apprenant, son environnement et ses activités d'apprentissage

5. Préalables épistémologiques

Une posture de type phénoménologique :

La phénoménologie peut être définie comme « *la science des manifestations* » (Vergely, Heidegger ou l'exigence de la pensée). Il s'agit alors d'une description de la façon dont se vit l'existence et dont l'existence arrive à l'existence.

Pour Merleau-Ponty :

« La phénoménologie, c'est l'étude des essences, et tous les problèmes, selon elle, reviennent à définir des essences : l'essence de la perception, l'essence de la conscience, par exemple. Mais la phénoménologie, c'est aussi une philosophie qui replace les essences dans l'existence et ne pense pas qu'on puisse comprendre l'homme et le monde autrement qu'à partir de leur « facticité ». C'est une philosophie transcendantale qui met en suspens pour les comprendre les affirmations de l'attitude naturelle, mais aussi une philosophie pour laquelle le monde est toujours « déjà là » avant la réflexion, comme une présence inaliénable, et dont tout l'effort est de retrouver ce contact naïf avec le monde pour lui donner enfin un statut philosophique. C'est l'ambition d'une philosophie qui soit une « science exacte », mais c'est aussi un compte rendu de l'espace, du temps, du monde « vécus ». (Merleau-Ponty M. , 1945)

En somme, la science est construite sur le monde vécu et « *si nous voulons penser la science elle-même avec rigueur, en apprécier exactement le sens et la portée, il nous faut réveiller d'abord cette expérience du monde dont elle est l'expression seconde.* » (opus cité Avant propos)

Pour Heidegger qui a fait de l'Être son unique préoccupation :

« Nous attendons de vivre, mais aussi que quelque chose se dise dans la vie sur la vie, afin de rendre la vie vivante. C'est ce que nous donne la pensée, à condition de bien comprendre ce que penser veut dire. Penser n'est pas un acte abstrait et « intellectuel ». C'est l'acte le plus concret et le plus vivant qui soit, pour peu que l'on comprenne ce que penser veut dire : non pas réfléchir sur le monde, afin de voir quel profit on va pouvoir en tirer, comme celui qui est habile, mais se laisser habiter par, se laisser pénétrer par. Arrêtons nous un instant dans le cours de nos vies quotidiennes. Prenons le temps de regarder ce que nous vivons. Quantité de détails auxquels nous n'avions pas fait attention apparaissent. Quantité d'idées, nous viennent également. La vie se remplit de sens. C'est ce que veut dire penser. La vie se met vraiment à vivre avec la pensée. Il suffit pour cela de savoir devenir présent à ce

que l'on vit. Tout arrive selon le logos⁵ à dit Héraclite (550-480 av. J.-C.) au VI siècle avant J.C. » (Vergely, Heidegger ou l'exigence de la pensée)

« La seule chose qui donne à penser, a dit un jour Heidegger, c'est ce que nous ne pensons pas encore » (opus cité p57) Cette phrase résume bien la démarche de Heidegger. Nous faire prendre conscience que nous n'avons pas encore pris conscience. Cette posture va guider notre travail.

Une posture en lien avec le pragmatisme américain et le concept peircien d'abduction :

« Les premières formulations du pragmatisme remontent à une série de textes écrits par Charles Sanders Pierce (1839- 1914) à partir de 1878 ainsi qu'à des réunions informelles à Cambridge d'un petit groupe d'amis autour de Pierce et James (1842-1910) (le groupe se donne le nom mi-ironique, mi-provocateur de « Club métaphysique »). C'est W. James qui annoncera avec enthousiasme la naissance du « pragmatisme » dans une conférence donnée à Berkeley en 1898. Ce sera alors le début d'un véritable mouvement philosophique » (Barney, Glaser, & Strauss, 2010, p. 34)

Comme méthode, le pragmatisme de James « écarte tout concept à priori » nous dit Émile Callot (Callot, 1985)

Le caractère itératif et rigoureux des opérations d'analyse évoque, pour sa part, plus particulièrement selon Gauchotte commentant C. S. Pierce, « le logiciste qui s'efforce de généraliser le rationnel et par là de réduire autant que possible le mental à des processus logiques, à l'inférence » (Gauchotte, 1992)

« Qui plus est c'est à Pierce que l'on doit la notion d'abduction, qui traduit le mieux la logique à l'œuvre dans la théorie ancrée » (Richardson, 2006)

Pierce écrira d'ailleurs : « Si vous examinez sérieusement la question du pragmatisme, vous verrez qu'elle n'est rien d'autre que la question de la logique de l'abduction » (cité par Chenu, 1984, p.159).

Or, écrit Pierce, « l'abduction consiste à étudier des faits et à concevoir une théorie pour les expliquer » (Pierce, 1965, 5.145) (Pierce C. S., Collected papers, Vol. V et VI, 1965)

Concrètement, l'argument abductif débute par l'observation de certains faits et s'achève dans la supposition d'un principe général qui, s'il était vrai, expliquerait que les faits soient tels qu'ils sont (CP.2.276).

Peirce oppose l'idée d'abduction à l'idée d'induction ; cette dernière « infère l'existence de phénomènes comme nous en avons observé dans des cas qui sont similaires », la première « suppose quelque chose d'un genre différent de ce que nous avons observé et fréquemment quelque chose qu'il nous serait impossible

⁵ Logos : raison, parole, condition de possibilité de toute pensée. Le logos est ce qui lie et relie sur le plan de l'esprit.

d'observer directement » (2.640) Le jeu des *symboles-significations*, pour employer l'expression de Dewey (Dewey J. , *Logique: la théorie de l'enquête*, 1993, p. 112), n'est donc pas purement mental ou syntactique, il est également pragmatique. (Pierce C. S., *Ecrits sur le signe*, 1978).

Nous retiendrons également la position révisée, après 1901, de Peirce articulant l'abduction, la déduction et l'induction dans cet ordre plutôt que l'ordre proposé par l'auteur avant cette date qui considérait : abduction, induction, déduction. Voir à ce sujet l'article de Katia Angué (Angué, 2009).

Nous expliquerons ci-après le choix d'une démarche de recherche en cohérence avec ces préalables épistémologiques.

Aussi, pour Peirce, dans la mesure où le doute naît de « *la surprise suscitée par une expérience qui vient rompre le déroulement paisible d'une croyance-habitude* » (CP 5.510), son origine ne peut qu'être extérieure et ne saurait, en aucun cas, être décidée volontairement.

« C'est donc le doute radical, sincère et réel (celui de Descartes) qui est remis en cause par l'auteur et non le doute en tant que tel. De plus, et c'est là ce qui fondamentalement l'oppose à Descartes, il ne peut y avoir, pour Peirce, de point de départ radical puisque toute pensée est toujours suscitée par une pensée antérieure. Par conséquent, son anti-fondationalisme est incompatible avec le principe de tabula rasa (CP 2.27 & 5.264) et, il n'est nul besoin pour l'auteur d'ignorer ses connaissances passées et d'essayer de s'extraire de ses préjugés, bien au contraire, puisque ceux-ci sont compris comme des conditions nécessaires à l'action et, vouloir s'en séparer, serait illusoire. Par extension, dans ce cadre analytique, les problématiques de recherche valables ne sont alors ni plus ni moins que celles qui surgissent dans ces ruptures interprétatives, face à ces évidences récalcitrantes qui contrarient ce qui était jusqu'alors tenu pour acquis » (Morand, 2000).

Dans le prolongement de cette idée, Peirce conçoit le travail des Hommes de sciences comme un effort collectif et sans fin pour connaître la réalité. « *D'emblée, la création de connaissances est donc envisagée comme une activité communautaire dans la mesure où le vrai se situe dans la convergence à long terme des recherches scientifiques, seules aptes à faire passer les simples croyances au rang de connaissances* » (Tiercelin, *Comment donner un visage humain à la vérité sans la défigurer? Sur le pragmatisme de H. Putnam*, 1999).

En conséquence, le développement de la recherche ne peut débuter qu'avec la perception d'un fait surprenant qu'il s'agit d'interpréter au moyen d'inférences, c'est-à-dire d'actes de pensée opérant «*sur des signes et non sur des propositions*» (Marty & Marty, 1992, p. 61) et mettant en œuvre des arguments.

L'expression du *sentiment d'avoir appris* nous est apparue comme un *fait surprenant*, non pas qu'il soit surprenant que les étudiants aient appris, mais plutôt que l'activité, qui y conduit, déployée par l'apprenant apparaisse de manière implicite et diffuse et son expression aussi redondante.

6. Architecture conceptuelle

Ces préalables épistémologiques de nature phénoménologiques et pragmatistes nous conduisent à préciser notre cadre conceptuel dans lequel, le *sujet*, *l'environnement* et *l'activité* vont prendre une place prépondérante, notamment dans leur interaction.

Nous cherchons à élaborer une architecture conceptuelle cohérente dont les différents composants sont liés et complémentaires pour former, en quelque sorte, une structure aidante pour l'analyse.

6.1. L'environnement dans une approche éactive

L'environnement de l'étudiant composé, entre autres : *d'actants*, *d'espaces d'activité*, de micro-situations d'apprentissage, sera analysé dans une approche éactive.

La notion d'éaction est une façon de concevoir l'esprit qui met l'accent sur la manière dont les organismes et esprits humains s'organisent eux-mêmes en interaction avec l'environnement.

L'approche théorique de l'esprit selon la notion d'éaction, nommée *éactivisme*, fut proposée par Gregory Bateson, Humberto Maturana, Francisco Varela, Evan Thompson, et Eleanor Rosch (Varela, Thompson, & Rosch, 1996). Elle est proche de la cognition située et de la cognition incarnée, elle est conçue comme une alternative au cognitivisme, au computationnalisme et au dualisme de Descartes.

John Dewey nous propose une définition de « l'environnement » (Dewey J., *Logique: la théorie de l'enquête*, 1993, p. 92) :

« Il y a, bien entendu, un monde naturel qui existe indépendamment de l'organisme, mais ce monde n'est environnement que s'il entre directement et indirectement dans des fonctions vitales. L'organisme fait lui-même partie du vaste monde naturel et n'existe en tant qu'organisme que dans les connexions actives avec son environnement »

« Le critère décisif pour définir l'environnement est donc son inclusion participative dans des activités vitales – il prend en charge la part qui lui revient dans un processus distribué-, tandis que l'organisme lui-même est constitué par son articulation étroite à un environnement. » (Quéré, 2006, p. 10)

Sans activité pas d'environnement, sans environnement pas d'activité. C'est l'interaction, *l'inclusion participative*, qui guidera notre réflexion.

Cette interaction s'accorde avec le concept d'*Autopoïèse* :

« *Notre approche a pour base principale la théorie de la vie comme autopoïèse (Maturana & Varela, 1994) (Albarello, Barbier, Bourgeois, & Durand, 2012). Une unité vivante correspond à l'état ici et maintenant de l'histoire de ses échanges permanents avec son environnement, au cours desquels elle ne perd pas son identité et son organisation, mais se constitue au contraire en tant qu'individu. »*

« *Nous parlons de monde propre à chaque unité ou acteur »*

« *L'activité est donc ce que fait l'unité vivante en train de transformer son environnement et de se faire, et l'acteur est une phase jalonnant une dynamique générale d'individuation sans fin, émergeant de ce couplage. Ce qui nous conduit à désigner du terme acteur l'individu en tant qu'il agit, et du terme individu l'acteur en tant qu'il se construit. » (Albarello, Barbier, Bourgeois, & Durand, 2012, p. 2)*

L'autopoïèse (du grec auto soi-même, et poiësis production, création) est la propriété d'un système à se produire lui-même, en permanence et en interaction avec son environnement, et ainsi de maintenir sa structure malgré le changement de composants.

Le concept d'autopoïèse fut développé par Humberto Maturana et Francisco Varela dans l'article *Autopoietic Systems*, et présenté dans un séminaire de recherche de l'Université de Santiago en 1972.

Nous retiendrons que le sujet se construit lui-même avec son environnement. Que l'activité est constructrice de soi, qu'elle est autonome et s'auto organise. Un équilibre s'organise en situation. Nous souhaitons par conséquent, observer en situation sans chercher des causes externes, seulement dans l'activité elle-même.

L'étudiant, sujet agissant, construit son monde propre. Chaque étudiant agissant alors dans un monde et un environnement différent.

D'un point de vue phénoménologique, il est le monde qu'il construit.

Marc Durand rajoute « *La frontière constitutive du corps propre et du monde propre est fluctuante et dynamique et totalement inscrite dans la dynamique d'action de l'acteur »*

« *Un monde propre se construit, constitué de l'ensemble des perturbations ou des significations possibles pour l'acteur à un moment donné de sa trajectoire de transformation » (Durand, Activité(s) et formation, 2006)*

Par ailleurs, pour comprendre l'interaction sujet environnement nous pouvons également retenir le concept *d'affordance* en tant qu'il peut désigner « *une offre de l'environnement* ».

Le concept d'affordance a été développé par Gibson (Gibson, 1977) à partir de travaux sur la perception.

Terme emprunté à l'anglais *affordance*, qui peut être traduit par potentialité. Venant du verbe anglais *to afford* qui a un double sens : « être en mesure de faire quelque chose » et « offrir ».

L'affordance correspond à l'adaptation immédiate de tout être vivant à son environnement du fait d'une interaction forte entre l'individu, son action, l'environnement et ses propriétés (Wittorski, Professionnalisation et développement professionnel, 2007). Les propriétés de l'environnement sont perçues par l'individu en fonction de ses propres caractéristiques (taille, champ de perception) et sa position à un moment donné (action mis en œuvre). Il agit alors spontanément en fonction des possibilités d'action qu'il perçoit.

Dans le même ordre d'idées mais avec quelques nuances, (Joas, 1999, p. 169) indique que :

« pour éviter l'interprétation téléologique⁶ de l'agir et son assujettissement traditionnel aux dichotomies cartésiennes, il convient de ne pas pré ordonner la perception et la connaissance à l'agir, mais de les envisager comme des phases de l'agir, par lesquelles celui-ci se trouve dirigé et réorienté dans ses contextes situationnels. L'instauration de fins ne se produit pas (selon cette approche non téléologique) dans un acte intellectuel précédant l'action proprement dite, elle est le résultat d'une réflexion sur les tendances et les orientations pré réflexives qui sont toujours déjà à l'œuvre dans notre agir. Cet acte de réflexion thématise des tendances qui opèrent normalement à notre insu. Or quel est le siège de telles tendances ? Rien d'autre que notre corps... même lorsque nous ne suivons pas effectivement une intention d'action, le monde nous est donné à la lumière d'actions possibles, et non comme une pure extériorité dressée devant notre intériorité ». Il ajoute que les « situations ne sont pas muettes, elles appellent des actes... nous ne percevons une situation qu'en fonction de nos aptitudes et de nos dispositions actuelles à agir » (opus cité, p 171)

Joas parle à cet endroit d' « *intentionnalité pré réflexive de notre corps* » (opus cité, p 180).

⁶ En philosophie : doctrine qui se fonde sur l'hypothèse que le monde a une finalité

6.2. Un sujet pluriel : le concept d'*agentivité*

Ainsi que le soulignera Bernard Lahire : « *l'action est produite par un sujet pluriel* » (Lahire, 2001) ce dernier rajoute que « *l'unicité du soi (est) une illusion ordinaire socialement fondée* » (opus cité p31).

Nous ne sommes pas homogène, Frédéric Mispelblom-Beijer utilise le terme de « *sujet socio historique divisé* » (Mispelblom Beyer, Travailler c'est lutter, 2007) et réfute le terme individu parce qu'il renvoie pour lui à un aspect indivisible.

Nos conduites sont toujours hétérogènes et contradictoires. Cette hétérogénéité est constitutive de notre identité.

En référence à Bandura (Bandura A. , A social cognitive theory of personality, 1999) et sa théorie sociocognitive nous retiendrons sa vision *agentive* du sujet et le concept d'*agentivité*. Pour l'auteur, la conscience dont dispose l'être humain lui permet d'agir sur son environnement, lui-même et sur son comportement.

Cette notion d'*agentivité* était déjà présente dans les textes fondateurs de la théorie historico-culturelle de l'activité des années 1920. (Engeström, 2006) « Vygotski note que *l'action volontaire est probablement ce qui différencie le mieux l'homme des animaux qui lui sont le plus proches, davantage encore que le développement de son intelligence* ». (cité par Engeström p135)

Nous retiendrons cette puissance d'agir du sujet pluriel construisant son monde propre.

Nous considérons le *sentiment d'avoir appris* comme le produit ou *l'effet* produit par un processus d'apprentissage.

Nous allons considérer l'apprentissage comme une activité déployée par un sujet en interaction avec son environnement.

6.3. Les activités mises en œuvre

« *L'activité correspond à l'ensemble des processus par et dans lesquels est engagé un être vivant, notamment un sujet humain, individuel ou collectif, dans ses rapports avec son environnement (physique, social et/ou mental), et transformations de lui-même s'opérant à cette occasion* » (Barbier J.-M. , Vocabulaire d'analyse des activités, 2011)

Nous avons considéré que les sujets, les étudiants en sciences maïeutiques, que nous étudions, transforment leur monde dans cette interaction entre leur environnement et leur activité. Transformation qui en retour les transforme.

Comme il est possible de distinguer des activités au sein de l'activité (Barbier J.-M. , Vocabulaire d'analyse des activités, 2011), nous considérons que l'observation du *sentiment d'avoir appris*, du *faire sien*, du *faire soi* et l'acquisition de *nouvelles dispositions* nécessite que nous étudions le plus finement possible comment les étudiants procèdent pour y parvenir.

Il s'agit de s'arrêter sur les activités mises en œuvre.

« *Les activités sont des composantes de l'activité humaines susceptibles d'être distinguées à partir du repérage de régularités ou d'invariants dans leur processus de production et dans leur produit, et caractérisables en terme de procès.* » (Opus cité p 26)

Selon la théorie de l'activité, ces activités sont identifiables à partir de leurs *produits* spécifiques, du *moyen* spécifique avec lequel s'effectue cette transformation, du *matériau* spécifique à partir duquel s'effectue cette transformation et des *sujets* impliqués dans cette transformation.

Nous avons considéré le *sentiment d'avoir appris*, le *faire sien*, le *faire soi* et l'acquisition de *nouvelles dispositions* comme les *produits* d'une activité.

Nous étudierons également le *moyen* spécifique utilisé et le *matériau* à partir duquel s'effectue cette transformation.

Les activités se déploient au sein d'*espaces d'activité*. Notion que nous retenons pour notre étude.

Les espaces d'activité peuvent être définis comme

« *Un champ circonscrit par l'ensemble des entités se trouvant en interaction du fait de l'activité d'un ou plusieurs sujets* » (Barbier J.-M. , Vocabulaire d'analyse des activités, 2011)

Nous avons identifié plusieurs espaces d'activité. Ceux-ci, même s'ils sont nommés sous des appellations de lieu (école, chez soi, aux archives...), intègrent l'idée d'espaces construits pour l'activité des sujets et s'inscrivent dans des *dispositifs d'apprentissage* (exemple *stage*) mais également construits par le sujet et son activité.

6.4. L'apprentissage

Dans notre architecture conceptuelle, nous retiendrons la définition de l'apprentissage de Jean-Marie Barbier « *Transformation d'habitude d'activité faisant l'objet d'une attribution de valeur par le sujet concerné et / ou par son environnement social* » (Barbier J.-M. , Vocabulaire d'analyse des activités, 2011) « *avoir appris, c'est en fait, faire les choses autrement, qu'il s'agisse d'activités mentales, discursives, physiques, ou des trois à la fois, cas le plus fréquent.* »

Nous serons donc amenés à observer comment ces transformations d'habitude d'activité et ces attributions de valeurs apparaissent dans le discours des étudiants.

L'attribution de valeurs par l'étudiant ainsi que le *faire autrement* seront pour nous des indicateurs pertinents.

Dans le champ de la psychologie, l'apprentissage désigne le travail mental que doit effectuer un apprenant pour dominer un savoir. Travail mental qui relève d'une activité pré-réfléchie, au sens de Pierre Vermesch, « *L'apprentissage est alors l'appropriation, par un élève, du savoir qu'on veut lui faire acquérir, le travail mental qu'il doit effectuer est qualifié d'apprentissage, car il demande du temps, il déploie des procédures complexes, qui ne sont pas nécessairement toutes connues et claires pour le psychologue ou pour l'enseignant, il s'en faut de beaucoup, mais qui ne sont pas connues non plus de celui qui apprend* » (Malcuit, 1995)

Nous tenterons d'identifier les *pratiques d'apprentissage* des étudiants. Nous sommes partis de l'hypothèse que nous allons intervenir sur des processus en cours et que les étudiants ont déjà développé des compétences à apprendre. Nous aimerions par conséquent relever les différentes pratiques des étudiants. Par ailleurs, d'un point de vue conceptuel, nous retenons la notion de *capacité vicariante ou apprentissage par modelage* développée par A. Bandura dans le cadre de sa théorie sociocognitive.

L'apprentissage vicariant ou par modelage passe par l'observation, mais se distingue radicalement du simple mimétisme. Selon Bandura (Higgins, 1987) (Bandura A. , Self-efficacy, the exercice of control, 1997) « *les individus prennent appui sur le modelage social pour élargir leur potentiel d'apprentissage* ».

« *On entend par modelage tout un travail d'observation active par lequel, en extrayant les règles sous-jacentes aux styles de comportement observé, les gens construisent par eux-mêmes des modalités comportementales proches de celles qu'a manifestées le modèle et les dépassent en générant de nouvelles compétences et de nouveaux comportements, bien au-delà de ceux qui ont été observés* » (Carré P. , 2004, p. 25)

Par ailleurs, à la notion d'apprentissage est souvent associée celle de sens et de reconstruction de sens. Pour André Giordan par exemple « *l'apprenant ne s'approprie un savoir que s'il produit un surcroît de sens pour lui* » (Giordan, 1998, p. 114).

En effet, pourquoi changer une habitude d'activité si ça ne prend pas sens pour le sujet ?

Dès lors, nous devons préciser également les notions de *sens*, *significations*, *constructions de sens*.

Nous ferons aussi référence au terme de *dispositif d'apprentissage*. Celui-ci peut être défini comme le propose Etienne Bourgeois : « *la notion de dispositif d'apprentissage est entendue comme un ensemble de moyens, de conditions, de ressources et de stratégies, pédagogiques et institutionnels, organisés de façon intentionnelle, systématique et séquentielle, en vue de faire apprendre, soi-même ou autrui* » (Bourgeois, Les dispositifs d'apprentissage en formation d'adultes, 2009)

6.5. Sens, expérience et signification

Sens et construction de sens.

« *Le sens est une construction mentale spécifique qui s'effectue chez un sujet à l'occasion d'une expérience, par rapprochement entre cette expérience et des expériences antérieures* » (Barbier J.-M. , Rapport établi, sens construit, signification donnée, 2000, p. 69).

Nous ne nous référerons pas au sens du « vécu », *l'Erlebnis* de la phénoménologie, mais plutôt « à ce que les sujets font de ce qui leur advient » et donc plus à la notion d'*Erfahrung*⁷ et retiendrons la définition du sens comme :

« *Construction mentale spécifique et affects associés survenant chez un sujet à l'occasion d'une activité, par mise en relation entre des représentations issues de cette activité et des représentations issues d'autres épisodes d'activité* » (Barbier J.-M. , Vocabulaire d'analyse des activités, 2011).

Il s'agit donc de constructions mentales, voire de reconstructions, effectuées par un sujet agissant ayant un lien direct avec « *les dispositions des sujets à rentrer dans les activités* ». Nous pourrions dès lors, nous interroger, dans notre étude exploratoire, au sens que les sujets attribuent à leur *expérience* de formation et aux nouvelles *dispositions* qui se créent ou non.

Il s'agit d'un travail en direction de soi-même « *dont les résultats sont appropriés par le sujet* » (Barbier & Galatanu, Signification, sens, formation, 2000, p. 70). Il s'agit comme le souligne Jean-Marie Barbier « *d'un travail mental de transformation de représentations* ».

⁷ Christine Delory-Momberger (Delory-Momberger, Histoire de vie et recherche biographique en éducation, 2005) précise « La langue allemande a l'avantage sur le français de disposer de deux termes distincts pour désigner ces deux niveaux de l'expérience : Erlebnis désigne l'expérience vécue, celle qui advient lorsque l'on fait une expérience, Erfahrung l'expérience que l'on a, celle que l'on tire des expériences que l'on a faites. »

Le travail mental de transformation de représentations nous intéresse tout particulièrement dans notre étude, car nous partons de l'hypothèse qu'il ne peut y avoir apprentissage sans construction de sens.

Les activités de construction de sens sont des « *activités de mise en lien mental entre des représentations survenues à l'occasion d'une activité passée et des représentations survenant à l'occasion d'une activité en cours* ». (Barbier J.-M. , Vocabulaire d'analyse des activités, 2011, p. 45).

Le travail mental en question nous renvoie à des activités mentales telles que : la prise de conscience, l'évocation, l'induction, la déduction, la compréhension.

Les activités mentales peuvent être définies comme « *une partie des activités cognitives : elles se situent au delà du traitement des informations sensorielles, d'origine environnementale ou langagière, et précèdent la programmation motrice, l'exécution et le contrôle des mouvements, qui sont la réalisation comportementale des actions* » (Richard, 1998)

L'activité de *comprendre* nous semble tout à fait pertinente pour intégrer cette idée de construction ou de transformation de représentations. Comme le fait remarquer Jean Berbaum (Berbaum, 1991) si nous réfléchissons d'un point de vue étymologique au sens de *comprendre*, nous pouvons considérer qu'il s'agit de *prendre avec*. Prendre des connaissances nouvelles avec les anciennes pour construire de nouvelles représentations.

Pour Jean-François Richard (Richard, 1998), *comprendre c'est construire une représentation* selon quatre processus :

- Par particularisation d'un schéma
- Par la construction d'une structure conceptuelle
- Par la construction d'un modèle particularisé de situation
- Par la construction d'une interprétation par analogie avec une situation connue

Toujours pour cet auteur, les « *représentations sont des interprétations qui consistent à utiliser des connaissances pour attribuer une signification d'ensemble aux éléments issus de l'analyse perceptive, compte tenu de l'ensemble des éléments du contexte et de la situation* ». (Opus cité p 8)

Nous retiendrons, pour notre étude, la précision apportée par Jean-Marie Barbier : « *elles sont produites par les sujets pour leur propre compte : elles constituent l'aspect mental de leur rapport au monde et à sa transformation ; de ce point de vue, si elles ne sont pas toujours évaluatives, elles sont toujours qualitatives* ». (Barbier J.-M. , Vocabulaire d'analyse des activités, 2011) Et de décliner les représentations en :

- Représentation finalisante : *ce que des sujets considèrent comme souhaitable, pour eux-mêmes, pour leurs activités ou pour leur environnement*
- Représentation finalisée : *représentation que se font des sujets de leur environnement, d'eux-mêmes ou de leur propre activité orientée par les*

processus de transformation de l'environnement physique et social dans lesquels ils sont déjà engagés

- Représentation identitaire : *construction représentationnelle opérée par des sujets sur eux-mêmes ou sur d'autres avec lesquels ils sont en interaction*

Ces constructions mentales et « *les affects qui leurs sont associés constituent leur expérience* » (Opus cité p119)

Expérience.

Qu'est-ce que *l'expérience* ?

L'expérience est « un ensemble de constructions de sens que les sujets opèrent à partir, sur et pour leur propre activité, qu'ils reconnaissent ou qui sont reconnues comme leurs, en lien donc avec des attributions identitaires. Ces constructions sont considérées par les sujets et leur environnement comme des ressources pour la poursuite de leur activité » (Opus cité p69)

A la lumière de ces définitions, nous nous intéresserons, plus particulièrement « *à ce que les sujets font de ce qui leur advient* » en quoi leur activité les a transformé.

Signification.

Alors que le sens se construit dans une expérience du sujet pour lui-même, *la signification se donne dans une activité de communication.*

Avec la signification, nous sommes dans les effets de sens et la communication à autrui. « *A la différence du sens, la signification est obligatoirement une adresse à autrui* » (Barbier J.-M. , Rapport établi, sens construit, signification donnée, 2000, p. 72).

Nous retiendrons la notion *d'effets de sens* à des fins *d'influence* correspondant à une offre de sens.

La distinction entre *sens* et *significations* a fait l'objet de travaux spécifiques notamment dans le cadre de la quatrième biennale de l'éducation de la formation (1998) dont les contributions ont été publiées dans (Barbier & Galatanu, Signification, sens, formation, 2000).

6.6. Émotions, affects et sentiments

Comme le souligne Jean-Marie Barbier : « *la mise en relation entre expériences est souvent inductrice de nouveaux affects ou émotions, qui eux-mêmes peuvent avoir des effets sur le déclenchement de nouvelles activités* ».

L'émotion est un éprouvé psychique qui se caractérise par le fait d'être lié à une situation, à l'histoire du sujet, sa personnalité et par son pouvoir de nous faire agir. Le lien entre émotion et pouvoir de nous faire agir semble déjà présent dans

son étymologie *ex-movere*⁸ (sortir de soi, se mettre en mouvement, remuer, faire changer de place) et démontré par tous ceux qui se sont attachés à y travailler. Les émotions constituent en quelque sorte, l'énergie qui nous fait agir. Elles nous donnent aussi des messages sur ce qui se passe entre nous et notre environnement.

Pour Isaac Getz et Todd Lubart l'émotion joue un rôle dans la transformation de soi et ils développent, en s'appuyant notamment sur les travaux de Morgan et Averill (Morgan & Averill, 1992), la thèse d'un processus créatif de transformation de soi lié aux émotions (Getz & Lubart, 1998).

De son côté Daniel Goleman désigne par émotion: « à la fois un sentiment et les pensées, les états psychologiques et biologiques particuliers, ainsi que la gamme de tendances à l'action qu'il suscite ». (Goleman, 1997, p. 424).

Il existe de très nombreuses émotions avec leurs variantes, mutations et combinaisons. Il est relativement difficile de les catégoriser, toutefois nous proposons de retenir huit grandes catégories pouvant regrouper un grand nombre de nuances. Nous retiendrons les catégories de Daniel Goleman en les classant par ordre alphabétique :

Amour : approbation, amitié, confiance, gentillesse, affinité, dévotion, adoration, engouement.

Colère : fureur, indignation, ressentiment, courroux, exaspération, tracas, acrimonie, animosité, mécontentement, irritabilité, hostilité et peut-être à l'extrême, haine et violence pathologiques.

Dégoût : mépris, dédain, répulsion, aversion, répugnance, écoeurement.

Honte : sentiment de culpabilité, embarras, contrariété, remords, humiliation, regret, mortification, contrition.

Plaisir : bonheur, joie, soulagement, contentement, félicité, délectation, amusement, fierté, plaisir sensuel, frisson (de joie), ravissement, satisfaction, euphorie, humeur fantaisiste, extase, et, à l'extrême, manie.

Peur : anxiété, appréhension, nervosité, inquiétude, consternation, crainte, circonspection, énervement, effroi, terreur, épouvante, et, en tant que pathologie, phobie et panique.

Tristesse : chagrin, affliction, morosité, mélancolie, apitoiement sur soi-même, solitude, abattement, désespoir et, lorsqu'elle devient pathologique, la dépression profonde.

Surprise : choc, ahurissement, stupéfaction, étonnement.

Comme toute catégorisation elle a ses limites et ne fait pas apparaître directement les combinaisons et croisements possibles entre toutes ces nuances.

⁸ cité par Jean-Marie Barbier p 58 *Vocabulaire d'analyse des activités*

Elle peut toutefois nous servir à nommer les émotions observées dans les propos des étudiants et chercher à vérifier en quoi elles peuvent influencer leur engagement dans les activités.

Nous considérerons *l'affect* comme un éprouvé psychique :

« *Un 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 J.-M. , Le vocabulaire des rapports entre sujets et activités, 2007).

Et le sentiment comme « *une construction mentale et discursive sur un éprouvé psychique considéré comme présentant une stabilité relative* » (Opus cité p 120)

Les notions d'émotion, d'affect et de sentiment se croisent. Nous allons considérer le sentiment comme une *construction mentale et discursive sur un éprouvé psychique*.

Nous tenterons de repérer dans le discours des étudiants et notamment par l'exploitation des différentes formes d'expression du sentiment d'avoir appris, les affects et émotions qui y sont liés.

Nous proposons une représentation schématique globale de cette architecture conceptuelle sous forme de carte conceptuelle en annexe III.

7. Choix d'une démarche de recherche

Notre démarche s'appuiera, en accord avec notre posture épistémologique et notre architecture conceptuelle, sur la théorie ancrée.

La théorie ancrée incarne une forme d' « *épistémologie pragmatique* » (Becker, 2004, p. 67). Il s'agit d'une démarche qui cherche à produire de la théorie.

La *grounded theory* (théorie fondée ou ancrée) peut être définie comme « *une théorie qui découle inductivement de l'étude du phénomène qu'elle présente. C'est à dire qu'elle est découverte, développée et vérifiée de façon provisoire à travers une collecte systématique de données et une analyse des données relatives à ce phénomène. Donc collecte des données, analyse et théorie sont en relations réciproques étroites. On ne commence pas avec une théorie pour la prouver par la suite. On commence plutôt avec un domaine d'étude et on cherche à faire émerger ce qui est pertinent pour ce domaine* » (Corbin & Strauss, 1991, p. 23)

Lorsqu'il s'agit de préciser ce qu'ils entendent par cet usage du terme de théorie, les auteurs parlent de « *théorie émergente* » (*generative theory*) et utilisent deux verbes pour préciser cet adjectif : *fit* et *work*.

« *La théorie doit être adaptée, ajustée (fit) aux données, elle doit permettre un va-et-vient avec les données dont elle résulte. Elle ne doit pas être plaquée sur les données mais issue de leur traitement, adéquat à leurs caractéristiques. La théorie doit pouvoir travailler (work) les données, elle doit être féconde, capable d'éclairer ce qui est obscur, d'expliquer les conduites présentées dans les données [...] elle est le produit des transformations successives des données par le travail de recherche* » (Barney, Glaser, & Strauss, 2010)

Nous tenterons de suivre les quatre opérations présentées par François Guillemette (Guillemette, 2006) :

1. La suspension temporaire du recours à des cadres théoriques existants
2. Une définition progressive de l'objet de recherche
3. L'interaction circulaire entre la collecte et l'analyse des données
4. Des procédures d'analyse favorisant une ouverture à l'émergence des faits

Cette stratégie de recherche a pour caractéristique fondamentale l'adaptabilité aux contingences de terrain, à l'intérieur d'une méthode rigoureuse qui redéploie le travail de recherche sur la base d'une récursivité et d'une itération permanentes entre collecte, codage et interprétation des données.

8. Choix d'une méthode pour recueillir les données

Les méthodes d'analyse de l'activité visent à appréhender l'action en train de se faire. Nous n'aurons malheureusement pas la possibilité d'observer directement les étudiants dans des situations de micro-apprentissage. Nous pourrions seulement tenter d'obtenir des *traces* de vécu.

Nous tenterons d'étudier la manière dont les étudiants agissent en situation d'enseignement lorsqu'ils manifestent un *sentiment d'avoir appris*.

Nous chercherons donc à « saisir le moment « vécu » par les sujets. » (Le Meur & Hatano, 2011, p. 14)

8.1. La question du discours comme matériau

« *A la différence des sciences dures, les sciences sociales font l'essentiel de leur travail sur le discours.* » Jean-Marie Barbier.

« *C'est en effet une spécificité des sciences de l'homme que d'avoir « affaire à un objet qui parle »* (Bourdieu, Chamboredon, & Passeron, 1968, p. 64).

Cette caractéristique constitue en soi une difficulté à laquelle aucun chercheur en sciences sociales n'échappe.

Nous avons souhaité rencontrer les étudiants et recueillir leurs propos dans le respect d'un cadre éthique, déontologique et contractuel.

Le choix de l'entretien comme outil de recueil de donnée comporte intrinsèquement des limites.

Il s'agit toujours d'un discours « sur » et non de l'observation du phénomène étudié. Comment l'étudiant pourrait-il nous décrire le processus d'appropriation qu'il met en œuvre, alors que nous partons de l'hypothèse qu'il s'agit d'un processus pré réfléchi (Vermersch P. , 2003), ou inconscient, qui par définition lui échappe.

8.2. Le choix de l'entretien

Les entretiens ne nous livrent pas des « faits » mais des « mots ». Ces mots expriment ce que le sujet vit ou a vécu, son point de vue sur « le monde » qui est « son monde » et qu'il définit à sa manière, en même temps qu'il l'apprécie et qu'il tente de convaincre son interlocuteur de sa validité.

Les sujets ne sont pas transparents à eux-mêmes et la parole ne l'est pas plus, mais constitue « une construction dialogique complexe ».

Nous avons tenté d'amener les sujets à exprimer ce qu'ils reconnaissent comme important dans leurs pratiques d'apprentissage en les laissant choisir ces situations.

Il s'agit alors d'analyser les productions de sens en adoptant une posture analytique.

8.3. Quelle posture face aux entretiens ?

Une posture compréhensive d'écoute conduisant à dégager les significations produites pendant l'entretien au moyen d'un travail d'analyse.

Une posture non directive : « *Est (plus ou moins) non directif un entretien (plus ou moins) centré sur le sujet, c'est à dire destiné à faciliter l'expression libre et argumentée de sa « logique » ou de sa manière de « construire sa situation », de reconstruire ses expériences passées et d'anticiper ses avens possibles.* » (Demazière & Dubar, 2009)

Une posture illustrative risque de s'inscrire dans une logique autovalidante. Aussi nous analyserons systématiquement l'ensemble des propos retranscrits.

En référence à la théorie ancrée, il nous semble important de partir des matériaux recueillis et les « travailler » dans la perspective de produire des théorisations adéquates du phénomène concerné. (Glaser & Strauss, La découverte de la théorie ancrée, 2010)

« *Théoriser à partir des données du « terrain », suppose qu'on accorde une attention particulière à la manière dont ces données sont recueillies, écrites et présentées par le chercheur* » (Demazière & Dubar, 2009) Car elles ne « *parlent pas d'elles-mêmes* », elles doivent être « *mises en forme* » à partir d'un souci de « *produire la théorie du phénomène étudié* », c'est à dire de découvrir la manière dont il est construit par les interactions entre les acteurs et aussi dont il émerge d'un contexte particulier mais « typique ». (Glaser & Strauss, La découverte de la théorie ancrée, 2010)

Il s'agit pour nous d'entretiens de recherche centrés sur la logique du sujet.

8.4. Le choix de l'entretien d'explicitation

L'entretien d'explicitation a pour but « la mise en mots du vécu d'une action passée. » « Chaque mot a son poids : nous visons donc le *vécu*, et non pas, par exemple, le contexte ou les commentaires ; relativement à une *action* » « il s'agit de se rapporter à *une* seule action, et non pas à plusieurs ou à un type d'action en général ; enfin, il s'agit toujours d'une action *passée* puisqu'elle a été vécue, et donc ni imaginée ni anticipée. Guider vers ces quatre déterminations (vécu, action, singularité, passé) entraîne quelques conséquences pratiques, qui sont

autant de conditions à mettre en place pour conduire un entretien d'explicitation ». (Vermesch, Explicitation et phénoménologie, 2012)

L'entretien d'explicitation constitue un ensemble de techniques qui ont pour but de favoriser, d'aider, de solliciter la mise en mots descriptive de la manière dont une tâche a été réalisée. L'entretien d'explicitation vise donc en priorité la verbalisation de l'action, telle qu'elle est effectivement mise en œuvre dans l'exécution d'une tâche précise.

Comme le souligne Pierre Vermesch, « *le terme d'action ne recouvre pas seulement des actions matérielles, mais comprend aussi les actions mentales* » (Vermesch P. , 2003).

La contrainte méthodologique que nous allons chercher à respecter consistera à contourner les généralisations, commentaires et jugements de tout ordre pour solliciter un exemple, un moment, un contexte et tenter de rendre explicite l'implicite.

9. Les entretiens

9.1. L'échantillon

Nous avons cherché à rencontrer au moins deux étudiants de chaque année d'étude, afin d'intégrer ce repère temporel dans notre étude. Il s'agit pour nous de prendre en considération l'ensemble des étudiants en sciences maïeutiques et non seulement ceux d'une année d'étude particulière. *L'année d'étude* apparaît d'emblée comme un critère d'analyse permettant soit de l'éliminer car non pertinent, ou au contraire comme significatif. Par ailleurs, il peut nous permettre de vérifier s'il y a une évolution du phénomène observé dans le temps.

Sachant qu'il y a quatre années d'étude après la première année de médecine, nous voulions rencontrer huit étudiants, deux par promotion.

Nous avons pu nous entretenir avec sept étudiants et non huit comme prévu au départ.

9.2. Préparation des rencontres

Nous avons rencontré l'équipe pédagogique du département des études en sciences maïeutiques afin de préparer la manière de solliciter les étudiants et obtenir le concours des sages femmes enseignantes.

Nous avons préparé une affichette⁹ qui a été affichée dans chaque classe de cours relative aux différentes promotions du département.

L'affichette présentait succinctement la proposition de participer à des entretiens d'explicitation d'une durée maximale de trente minutes dans le respect des règles de confidentialité et centrés sur les pratiques d'apprentissage des étudiants. La règle du volontariat a été retenue. Les étudiants volontaires devaient nous contacter directement par mails ou par téléphone afin de fixer un rendez-vous.

Les sages femmes enseignantes ont accepté de servir de relais pour solliciter les étudiants et leur présenter la démarche.

Le département des études a bien voulu accepter de mettre des salles de cours à disposition pour que nous puissions nous entretenir dans de bonnes conditions.

Les entretiens se sont déroulés entre février et mai 2012.

⁹ Voir annexe III

9.3. Préparation du guide d'entretien

Le contrat de communication :

Le but est d'établir une relation de confiance, condition indispensable pour accéder à un travail authentique d'explicitation.

Ce contrat de communication est déjà présent dans la préparation des rencontres par le choix de présenter le sens de la démarche, les modalités (entretien d'explicitation de 30 mn maximum), le respect des règles de confidentialité et le principe du volontariat. Les étudiants ont également eu la possibilité d'obtenir des informations complémentaires directement auprès du chercheur.

Les mêmes éléments et règles de confidentialité ont été repris en début d'entretien pour établir cette relation de confiance.

Nous cherchons également à obtenir un niveau d'authenticité suffisant en nous appuyant sur les concepts et principes Rogériens de congruence, de bienveillance, d'accueil inconditionnel de l'autre et d'empathie (Rogers, 1961).

La consigne de départ : l'incitation à explorer un moment spécifié

Nous avons envisagé de commencer l'entretien, après la phase introductive de présentation rappelant notamment les modalités et règles d'anonymat, en engageant l'échange sur : « un moment pédagogique, une séquence pédagogique qui s'est bien passé pour vous, un moment satisfaisant. » nous entendons par séquence pédagogique, un cours (magistral par exemple) un atelier de raisonnement clinique, des travaux pratiques, un temps de stage etc. nous utilisons volontairement une formulation ouverte, large, pour laisser l'étudiant choisir le moment en question.

Il s'agit d'amener l'étudiant à parler d'un moment, temps relativement court de formation, micro-apprentissage quel qu'il soit, source de satisfaction pour lui.

Un moment où il était bien, un moment connoté d'émotions positives.

Exemple : « je te propose si tu en est d'accord de prendre le temps de laisser revenir un moment positif de ta pratique d'apprentissage, où tu as senti que tu étais bien dans ta situation d'étudiant »

Précaution et ajustement :

La formulation de la consigne de départ doit pouvoir être comprise par l'étudiant, elle doit également correspondre au registre de vocabulaire qu'il utilise et produire l'effet attendu. Plusieurs formulations ont été testées par Pierre Vermesch, Nadine Faingold et les membres du groupe GREX.

La formulation qui semble avoir le plus de succès serait : « *je te propose si tu en es d'accord de prendre le temps de laisser revenir...*(par exemple) un moment positif de ta pratique professionnelle, où tu as senti que tu étais bien dans ton rôle d'enseignant spécialisé »

Nous avons finalement opté pour la phrase introductive suivante :

« Ce que je vous propose, si vous en êtes d'accord, c'est de prendre le temps de laisser revenir à votre mémoire, une situation d'apprentissage qui s'est bien passée, dans le cadre de votre formation ».

Cette phrase introductive a varié d'un entretien à l'autre pour passer de « ce que je souhaiterais, c'est que vous puissiez revenir sur une situation d'apprentissage qui s'est bien passée pour vous. Celle que vous voulez... » à « vous souvenez vous d'une situation d'apprentissage qui s'est bien passée au cours de vos 4 années d'étude ».

L'emploi de la deuxième personne du pluriel plutôt que la deuxième personne du singulier a été justifiée par le choix d'intégrer les règles sociales du groupe, celles utilisées par les sages femmes enseignantes du département d'études et ne pas dérouter l'étudiant ou l'entraîner à s'interroger sur un changement qui n'était pas l'objet de notre étude.

Pourquoi se centrer sur des situations qui se sont bien passées ?

La question est relativement ouverte puisqu'elle laisse l'étudiant choisir une situation d'apprentissage et l'incite à décrire, notamment par le biais des relances qui vont suivre dans l'entretien, ses pratiques d'apprentissage de manière située. Toutefois, elle est centrée sur des situations qui se sont *bien* passées.

Nous avons volontairement choisi d'orienter l'étudiant vers des situations perçues comme réussies pour éviter de l'entraîner vers un versant émotionnel connoté négativement, ce qui n'était pas l'objet de notre étude.

Nous souhaitons faciliter la mise en mots d'une activité de pensée en intégrant cette *vigilance* qu'évoque Nadine Faingold :

« *Ce qui avait été implicite et pré-réfléchi dans le présent de l'activité, sur le mode d'une conscience directe, peut alors se déployer et se mettre en mots sur le versant de l'activité comme sur le versant émotionnel, ce qui d'ailleurs demande une vigilance particulière de la part de l'accompagnateur* » (Faingold N. , Explicitation, décryptage du sens, enjeux identitaires, 2004)

La précaution relative à l'évocation d'émotions négatives était, si le cas se présentait, de laisser l'étudiant les exprimer mais de ne pas relancer.

Nous constaterons que la situation ne s'est pas présentée au cours des sept entretiens, les étudiants se centrant sur des situations de réussite.

Le choix de la consigne (phrase introductive) est donc très important pour créer cette relation de confiance mais également très important quant aux effets produits.

Notre choix a mis en confiance les étudiants, nos relances les ont incités à décrire leurs pratiques d'apprentissage et a également fait émerger le *sentiment d'avoir appris* (Barbier J.-M. , Elaboration de projets d'action et planification, 1991).

C'est pourquoi nous chercherons à analyser cet effet dans nos exploitations.

Enfin, nous avons envisagé de respecter au mieux le principe selon lequel la question de départ contient l'essentiel des interrogations du chercheur, dans sa formulation la plus simple. Ce qui n'est pas sans difficulté.

L'appel à la mémoire concrète :

Une fois cette situation choisie par l'étudiant, nous avons envisagé de l'inciter à se centrer sur « un moment dans tout ça » sur lequel il souhaitait revenir, ou un moment précis, court, situé, qu'il pouvait décrire de manière très précise : *j'étais là, comme ça, j'ai fait ça etc.* pour tenter d'obtenir par l'entretien d'explicitation un accès au processus qui par essence est en partie ou en totalité inconscient, pré-réfléchi (Vermersch P. , 2003) afin d'atteindre une position d'évocation.

La recherche d'une position de parole incarnée :

Le but est d'aider l'étudiant à rester en contact avec ce qu'il a fait et ce qui s'est passé pour lui à ce moment là. Nous cherchons donc à contrôler le rythme de l'expression, au besoin ralentir l'étudiant, l'accompagner dans ses gestes et intervenir en utilisant des questions non inductives et qui cherchent à recentrer l'étudiant sur l'action mise en œuvre. Par ailleurs, nos relances devaient réutiliser, autant que possible, les termes du sujet pour l'aider à préciser, approfondir, expliciter son expression.

Nous utiliserons aussi des interventions brèves dans la prise de parole de l'autre qui sont généralement qualifiées de « *faux tours de parole* » (Kerbrat-Orecchioni, Les interactions verbales tome 1 , 1990). Elles se marquent notamment par les vocalisations à valeur d'écoute (« hum », « ah », etc.), les morphèmes à valeur de confirmation (« oui », d'accord », etc.), les expressions à valeur évaluative ou commentative (« tout à fait », « c'est impressionnant », etc.), les signaux exprimant une rupture de compréhension, une demande de clarification ou de poursuite du discours (« c'est à dire », « alors », etc.) (Bronckart & Bulea, La dynamique de l'agir dans la dynamique langagière, 2006) (Galand & Vanlede, 2004, p. 120)

La mise au jour des éléments implicites de l'action :

Nous devons être très attentif à la mise en mots des prises d'information, de leur mode de traitement, des prises de décision et des opérations d'exécution qui sont en œuvre dans la pratique en acte. (Faingol, 2011)

Ce travail a pu s'effectuer grâce au respect des règles méthodologiques définies par Pierre Vermesch (Vermesch, Les fonctions des questions, 2006).

Nous poursuivons un double but dans l'utilisation des entretiens d'explicitation dans le cadre de notre recherche : à la fois explorer les pratiques d'apprentissage des étudiants mais aussi l'activité d'appropriation à l'aide des entretiens d'explicitation.

L'accès au sens :

Nous espérons pouvoir passer de l'explicitation de l'action *au décryptage par le sujet lui-même du sens d'un moment singulier de son vécu.* (Faingold N., 2004)

Nous espérons pouvoir dégager des éléments constitutifs du système dynamique de reconstruction de sens que nous appelons « appropriation ».

Modalités :

Dans notre préparation nous avons envisagé des entretiens d'une durée maximale de 30 minutes, enregistrés en audio.

La vidéo aurait pu être utile pour analyser les éléments non verbaux significatifs des positions d'évocation, regards, gestes, et pour effectuer une auto-évaluation de notre conduite de l'entretien.

La vidéo aurait pu être utilisée dans le cadre d'auto-confrontations croisées ou non, toutefois, nous n'étions pas prêt à utiliser cette démarche. Celle-ci pourrait être utilisée dans un travail ultérieur de recherche.

L'enregistrement audio a offert plus de confort sur le plan logistique, pour sa retranscription et sa communication.

Les entretiens ont eu lieu dans une salle de cours de l'école mise à notre disposition. Cette espace devait nous permettre d'ajuster la disposition du matériel et notre position, de $\frac{3}{4}$ par rapport à l'étudiant.

Nous avons prévu d'ajuster la distance physique et la disposition spatiale au fur et à mesure du déroulement des différents entretiens.

9.4. Retranscription

Nous avons envisagé de retranscrire l'intégralité des entretiens le plus fidèlement possible. C'est pourquoi chaque entretien a été enregistré grâce à un enregistreur numérique. Chaque bande son devenant un fichier de données à exploiter.

La retranscription de l'entretien est une reconstruction de l'interaction (Demazière & Dubar, 2009) mais il ne peut en être autrement, tant l'établissement d'un texte à partir d'une conversation est un travail difficile (Bouchard, Cosnier, & Kerbrat-Orecchioni, 1991).

Nous restituerons également nos relances (qui figurent en italique), parce que nous nous sommes efforcés, partiellement au moins, de considérer l'entretien comme un dialogue. Sans nos multiples relances, qui orientent toujours plus ou moins le discours, l'entretien n'aurait pas été celui-là. Ces questions et relances sont toujours porteuses d'une orientation. Nous avons souhaité faciliter au maximum l'expression de notre interlocuteur et nous centrer sur ses propos, qu'ils soient explicites ou implicites, mais nous n'avons évidemment pas l'entier contrôle sur ces interactions ni sur notre écoute et diverses résonnances.

Règles de retranscription

Chaque ligne est numérotée, nos relances sont identifiées par un M suivi de leur numéro d'ordre et présentées en italiques. Les propos de l'étudiant sont identifiés par son initiale et numérotés dans un ordre croissant et chronologique.

Chaque entretien est découpé en *unité d'activité* (U1 à Ux) composée d'un certain nombre de lignes figurant entre parenthèses. Le nombre *d'unité d'activité* est signalé en début de texte.

Par ailleurs, chaque entretien a fait l'objet d'un premier travail d'analyse dans une perspective d'abduction. Les commentaires figurent en marge droite, ils sont datés et numérotés automatiquement par le logiciel de traitement de texte.

Chaque commentaire renvoie en quelque sorte à un critère d'analyse.

Ces différentes annotations ont pu être classées en fonction des critères qui se sont dégagés au fur et à mesure de notre travail de retranscription et de relectures multiples.

Les sept entretiens figurent en annexe. Nous souhaitons les communiquer afin que nos lecteurs puissent s'y référer autant que besoin et laisser place à l'échange et la controverse issue de la lecture que chacun pourra en faire.

9.5. Les commentaires

Chaque entretien a été lu et relu plusieurs fois afin de pouvoir être commenté. Les commentaires figurent donc dans la retranscription des entretiens. Les commentaires font appel à ce que l'on nommera des critères d'analyse.

Si le temps de retranscription intégral est long, le temps pour commenter les entretiens l'est tout autant.

Il s'agit d'un premier codage des entretiens où la *sérendipité*¹⁰ est fortement activée.

“Le phénomène de sérendipité concerne l'expérience assez générale de l'observation d'une donnée non anticipée, anormale et cruciale qui devient l'occasion du développement d'une nouvelle théorie ou l'extension d'une théorie existante.”
(Merton, 1957)

Bien évidemment, d'autres commentaires auraient pu être apportés et peuvent l'être encore puisque notre *verbatim* reste ouvert à de multiples exploitations.

¹⁰ « Sérendipité » est, en français, un néologisme créé par calque de l'anglais à partir du mot « *serendipity* ». Le dictionnaire Larousse propose la définition suivante : « Capacité, art de faire une découverte, scientifique notamment, par hasard ».

Deuxième partie :

Analyse des données et résultats

10. Analyse des entretiens

La lecture et la relecture des différents entretiens nous a conduit dans un premier temps à les commenter et ensuite à catégoriser à partir de critères d'analyse qui semblaient se dégager. Souhaitant *travailler (work)* notre matériau, nous avons cherché à l'étudier sous de multiples angles.

Toutefois, nous savons que notre échantillon n'est pas représentatif d'un point de vue statistique. Nous serons donc prudent sur le principe de généraliser. Nous tenterons de rejoindre le point de vue de Yin (Yin, 2009) et son concept de *généralisation analytique*.

« *La généralisation analytique renvoie à la force d'une analyse systématique et approfondie qui va permettre de discuter de propositions théoriques, non pas sur la base d'observations qui se répètent suffisamment, mais en fonction de la qualité des observations et de la valeur des interprétations proposées, potentiellement significatives pour interpréter d'autres cas particuliers* » cité par Luc Albarello (Albarello L. , Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche, 2011, p. 9)

Par ailleurs, nous nous appuyerons sur le concept de *configuration* « *qui permet de ne pas se limiter à des idiosyncrasies, et de repérer du générique, du partagé, de l'invariant dans les formes uniques qui sont étudiées* » (Barbier & Durand, Sujets, activités, environnements. Approches transverses, 2006).

Afin de rechercher, en quelque sorte, une validité externe, nous soumettrons nos exploitations à l'équipe pédagogique du Département des Sciences Maïeutiques du CHU de Rouen afin de vérifier si elles s'accordent avec leurs observations.

10.1. Les unités d'activité

Premier découpage en unités d'activité:

Considérant les entretiens comme un dialogue ayant un commencement et une fin explicite, nous avons découpé ceux-ci en x unités d'activité (numérotés de 1 à x).

Chaque unité correspond à une phase de l'entretien débutant par une question ouverte ou une relance de notre part. Elles correspondent également à un thème développé par l'étudiant. Le nombre de lignes est variable d'une unité à l'autre.

10.2. Les critères d'analyse

Les critères d'analyse correspondent à des éléments présents dans le discours des étudiants, constituant des catégories et regroupant un ensemble de propos.

Nous avons par exemple identifié le critère « pratique d'apprentissage » correspondant aux diverses pratiques utilisées par les étudiants.

Le critère « expression » correspond à l'expression en 1^e, 2^e ou 3^e personne selon la forme choisie par l'étudiant.

Neuf critères d'analyse prioritaires ont été retenus :

- L'année d'étude
- La pratique d'apprentissage
- L'expression
- Les actants en présence
- Les espaces d'activité dans lesquels s'opère l'activité
- Le sentiment d'avoir appris
- Les effets
- Les types d'apprentissage
- Les émotions

Quatre critères indispensables pour l'exploitation des données :

- Le numéro d'ordre de l'entretien (1 à 7)
- L'unité d'activité concernée
- Les lignes concernées dans l'entretien
- L'étudiant

Quelques critères supplémentaires sont apparus au fur et à mesure et sont retenus pour des analyses supplémentaires. Comme par exemple, le « profil de l'étudiant » (en référence aux catégories : visuel, auditif, kinesthésique, mixte etc. proposées par Antoine de la Garanderie (Garanderie de, 1993) ou encore « la définition de soi » (l'étudiant proposant une définition de lui-même comme par exemple *je suis vachement autonome* ou encore *je suis vraiment manuscrit*)

10.3. Précision sur la définition de chaque critère

Critère 1 : *numéro de l'entretien*. Nous avons numéroté chaque entretien dans l'ordre de réalisation de 1 à 7. Le choix de ce critère réside dans l'idée de pouvoir au besoin, effectuer une analyse croisée ou simplement filtrée qui puisse différencier les données en fonction de l'entretien mené.

Critère 2 : *l'unité d'activité*. Chaque entretien a été découpé en unité d'activité, c'est à dire en séquence d'entretien. Là aussi, il s'agit de nous donner une possibilité de tri supplémentaire.

Critère 3 : *les lignes concernées*. Nous avons identifié les lignes composant chaque unité d'activité, là encore pour une précision potentielle de l'analyse.

Critère 4 : *l'étudiant*. Chaque étudiant est identifié par son prénom. Nous souhaitons pouvoir exploiter nos données en effectuant des calculs par étudiant, pour l'ensemble des étudiants ou groupe d'étudiants.

Critère 5 : *l'année d'étude*. Chaque étudiant se situe dans une *année d'étude*. Il pourra donc être intéressant d'utiliser ce critère pour vérifier diverses hypothèses ou corrélations.

Critère 6 : *pratique d'apprentissage*. Chaque étudiant a décrit sa manière d'apprendre. Nous avons choisi de noter textuellement la formulation employée.

Critère 7 : *l'expression*. L'expression en 1^e, 2^e ou 3^e personne correspond au choix de l'étudiant et nous paraît être un critère pertinent, notamment au regard de l'entretien d'explicitation qui cherche une expression en première personne.

Critère 8 : *les actants*. Il s'agit d'identifier les personnes en interaction avec le sujet. Ces actants participent à l'environnement de l'étudiant.

Critère 9 : *les espaces d'activité*. Ceux-ci même s'ils sont nommés sous des appellations de lieu (école, chez soi, aux archives...) intègrent l'idée d'espaces construits pour l'activité des sujets et s'inscrivent dans des dispositifs pédagogiques (exemple stage) mais également construits par le sujet et son activité.

Critère 10 : *les formes d'expression du sentiment d'avoir appris*. Nous avons enregistré toutes les formes d'expression du *sentiment d'avoir appris* sans aucune sélection. Cet ensemble de données permettra d'en mesurer la teneur.

Critère 11 : *les effets*. Nous avons initialement relevé 12 types d'*effets* pour retenir ensuite onze *effets*

Critère 12 : Les *types d'apprentissage* avec 4 types retenus :

1. Un apprentissage par l'action
2. Par l'échange, la coopération
3. Par l'écoute, la lecture et la prise de note
4. Par modelage

Critère 13 : Les *émotions* avec 8 types retenus :

1. Amour : approbation, amitié, confiance, gentillesse, affinité, dévotion, adoration, engouement.

2. Colère : fureur, indignation, ressentiment, courroux, exaspération, tracas, acrimonie, animosité, mécontentement, irritabilité, hostilité et peut-être à l'extrême, haine et violence pathologiques.
3. Dégoût : mépris, dédain, répulsion, aversion, répugnance, écoeurement.
4. Honte : sentiment de culpabilité, embarras, contrariété, remords, humiliation, regret, mortification, contrition.
5. Plaisir : bonheur, joie, soulagement, contentement, félicité, délectation, amusement, fierté, plaisir sensuel, frisson (de joie), ravissement, satisfaction, euphorie, humeur fantaisiste, extase, et, à l'extrême, manie.
6. Peur : anxiété, appréhension, nervosité, inquiétude, consternation, crainte, circonspection, énervement, effroi, terreur, épouvante, et, en tant que pathologie, phobie et panique.
7. Tristesse : chagrin, affliction, morosité, mélancolie, apitoiement sur soi-même, solitude, abattement, désespoir et, lorsqu'elle devient pathologique, la dépression profonde.
8. Surprise : choc, ahurissement, stupéfaction, étonnement.

10.4. Le regroupement systématique des rubriques relatives à chaque critère.

Un critère représente une catégorie, par exemple « pratique d'apprentissage ». Cette catégorie prend différentes formes dans l'expression des sujets. Chaque forme d'expression correspond à une rubrique.

Cette classification entre critères et rubriques va nous permettre de réunir l'ensemble des éléments dans un tableau récapitulatif facilitant l'exploitation des données.

10.5. Le croisement des critères

L'analyse correspond à un croisement de critères. Si nous souhaitons par exemple vérifier si le *sentiment d'avoir appris* varie en fonction du niveau d'étude, c'est à dire à *l'année d'étude*, nous allons croiser les critères « *sentiment d'avoir appris* » avec « *l'année d'étude* » et « *l'étudiant* ». Soit trois critères d'analyse.

Afin de faciliter nos croisements de critères nous allons utiliser la fonction « rapport de tableaux croisés dynamiques » du tableur Excel.

Pour effectuer ces croisements nous avons d'abord dû saisir toutes les occurrences de chaque rubrique.

Le tableau récapitulatif, mis en annexe, permet de visualiser l'ensemble des données ainsi réparties : l'entête de colonne correspond à un critère d'analyse, le contenu de chaque cellule à une rubrique.

11. Premiers résultats

Nous avons considéré le *sentiment d'avoir appris* comme un *effet* du processus d'apprentissage et comme porte d'entrée des processus mobilisés pour apprendre.

Nous avons menés nos entretiens d'explicitation et cherchés à :

- Mesurer la place occupée par le sentiment d'avoir appris dans le discours des étudiants et sa variation
- Identifier les différentes formes d'expression du sentiment d'avoir appris
- Identifier les sources du sentiment d'avoir appris
- identifier les conditions qui doivent être réunies pour produire ce sentiment
- identifier les divers effets produits par le processus d'apprentissage en dehors du sentiment d'avoir appris
- comprendre l'interaction entre le sujet apprenant, son environnement et ses activités

Nous allons donc exploiter nos données au regard de nos objectifs en commençant par les *effets* constatés de sorte à situer le *sentiment d'avoir appris* par rapport aux autres effets identifiés.

Nous chercherons ensuite à vérifier si le *sentiment d'avoir appris* :

- ➔ varie en fonction des *années*
- ➔ quels sont les *espaces d'activités* en lien avec le *sentiment d'avoir appris*
- ➔ quels sont les *actants* qui influencent le *sentiment d'avoir appris*
- ➔ sous quelles formes s'exprime le *sentiment d'avoir appris*

Nous étudierons également les autres *effets* produits par le processus d'apprentissage et qui apparaissent dans le discours des étudiants.

11.1. Le sentiment d'avoir appris occupe une place prépondérante dans le discours des étudiants

Nous avons identifié un critère d'analyse que nous avons nommé *effets*. La notion d'effets correspond à l'idée du *produit* d'un processus. Ce que nous observons en final, au terme d'une opération, comme *la transformation d'habitude d'activité* peut être considéré comme le *produit* ou *l'effet* d'un apprentissage. (Barbier J.-M. , Vocabulaire d'analyse des activités, 2011)

Cet *effet* va s'exprimer de différentes manières, formulations que nous avons regroupées sous le critère *formes d'expression du sentiment d'avoir appris*.

Nous avons, dans un premier temps, identifiés huit types d'effets :

1. Le changement d'habitude d'activité : au regard de la définition de l'apprentissage que nous avons retenue
2. Le changement de point de vue
3. Le faire sien : lorsque l'étudiant nous parle de sa manière propre de faire L'apprentissage renvoyant également à un faire autrement
4. Le faire soi : lorsque l'expression est en rapport avec une transformation de soi, une représentation identitaire
5. Maintenir une habitude d'activité : s'il peut y avoir changement d'habitude d'activité, il peut aussi y avoir maintien d'une habitude d'activité
6. Nouvelle disposition : l'étudiant découvre-t-il de nouvelles aptitudes ou dispositions à agir
7. Sentiment d'avoir appris : construction discursive sur un éprouvé psychique
8. Sentiment de satisfaction : celui-ci se confond avec un type d'affect

L'exploitation de nos données a montré que le sentiment d'avoir appris est dominant dans le discours des étudiants :

Effets	Appoline	Audrey	Carla	Charles	Fabienne	Maxime	Virginie	Total
Changement d'habitude d'activité	0%	1%	1%	2%	0%	3%	1%	7%
Changement de point de vue	0%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	1%
Faire sien	1%	2%	2%	1%	5%	1%	3%	16%
Faire soi	0%	4%	0%	1%	1%	2%	2%	10%
Maintenir une habitude d'activité	0%	0%	6%	0%	1%	1%	0%	7%
Nouvelle disposition	1%	2%	5%	2%	0%	3%	2%	16%
sentiment d'avoir appris	3%	10%	12%	3%	5%	1%	7%	42%
Sentiment de satisfaction	0%	1%	0%	1%	0%	0%	0%	2%
Total	5%	20%	27%	9%	11%	11%	16%	100%

Tableau 1 Effets par étudiant

Nous constatons à la lumière de cette première exploitation des données que le *sentiment d'avoir appris* apparaît dans 42% des cas dans le discours des étudiants.

Le *faire sien* et les *nouvelles dispositions* correspondent chacun à 15% des réponses et le *faire soi* à 10% soit 40% des réponses à eux 3.

Changer ou maintenir une habitude d'activité sont équivalent (7%)

Le sentiment de satisfaction et le changement de point de vue apparaissent en quantité négligeable (1%).

Cette première exploitation confirme l'intérêt de nous centrer, dans le cadre de notre étude sur *le sentiment d'avoir appris* et sur *le faire sien, faire soi et les nouvelles dispositions*.

Nous nous sommes centrés, en début d'entretien, sur des « situations d'apprentissage qui se sont bien passées ». L'étudiant est de fait orienté vers des situations où il a appris. Si nous retenons la définition de l'apprentissage comme :

« Transformation d'habitude d'activité faisant l'objet d'une attribution de valeur par le sujet concerné et/ou par son environnement social » « avoir appris c'est en fait faire les choses autrement » (Barbier J.-M. , Vocabulaire d'analyse des activités, 2011)

Au regard de cette définition, nous retiendrons comme pertinent dans notre étude les critères « *sentiment d'avoir appris* » « *faire sien* » « *faire soi* » et « *nouvelles dispositions* » car ils nous semblent tous en rapport avec l'idée de « *faire les choses autrement* ».

La conscience de l'apprentissage peut être très claire ou au contraire très vague ou même absente. Sous l'angle du *sentiment d'avoir appris* elle se présente de manière rétroactive.

« *Faire sien* » c'est à dire faire à sa manière, faire propre à soi, c'est faire autrement.

« *Faire soi* » c'est une autre composante du faire autrement, le sujet se construit comme tel en interagissant avec son environnement. Il n'est pas détaché de son activité. Nous développerons cette notion lorsque nous approfondirons les différents *effets* (voir chapitre 11.6.2)

« *Nouvelles dispositions* » il s'agit de nouvelles dispositions à agir. Pour *faire autrement* il faut aussi *être disposé* à le faire.

Nous analyserons l'ensemble de notre matériau sous l'angle du « *sentiment d'avoir appris* » qui est dominant dans le discours des étudiants. Nous prendrons en compte les autres critères par la suite et affinerons notre analyse.

Le *sentiment d'avoir appris* correspond aux propos des étudiants manifestant ce type de sentiment. C'est par exemple :

« J'avais l'impression d'avoir quasiment appris en arrivant chez moi » [entretien N°6 ligne 269]

« Je me suis dit là, je sais » [entretien N°1 ligne 236]

« ça ! c'est une situation d'apprentissage » [entretien N° 7 ligne 220]

« C'était génial parce qu'on a compris la différence » [entretien N°1 ligne 211]

Cet éprouvé psychique paraît conserver une certaine stabilité puisqu'émergeant rapidement dans le discours des étudiants et étant conservé en mémoire. L'appel à la mémoire concrète a fait émerger cette construction mentale assez facilement.

Nous exploiterons les affects associés au sentiment d'avoir appris mais allons analyser plus finement cette notion d'effets.

11.2. Le sentiment d'avoir appris domine la dernière année d'étude

Effets	1e année	2e année	3e année	4e année	Total
Changement d'habitude d'activité	2%	3%	1%	2%	7%
Changement de point de vue	0%	0%	0%	1%	1%
Faire sien	2%	1%	8%	5%	16%
Faire soi	1%	2%	3%	4%	10%
Maintenir une habitude d'activité	0%	1%	1%	6%	7%
Nouvelle disposition	2%	3%	2%	7%	16%
sentiment d'avoir appris	7%	1%	12%	22%	42%
Sentiment de satisfaction	1%	0%	0%	1%	2%
Total	14%	11%	28%	48%	100%

Tableau 2 Effets et Années

Nous constatons une forte évolution du *sentiment d'avoir appris* en 4^e année pour passer de 12% en 3^e année à 22% en 4^e année.

Le *sentiment d'avoir appris* correspond à une construction mentale et discursive alors que le *faire sien*, *faire soi* ou les *nouvelles dispositions* semblent correspondre aux effets produits par la construction mentale en cours, à une étape supplémentaire produit par le fait d'avoir appris ou encore à une combinatoire.

Nous étudierons donc en premier lieu le *sentiment d'avoir appris* et ses liens avec les autres critères pour ensuite nous attarder davantage sur le produit apparent du *sentiment d'avoir appris* que sont : *faire sien, faire soi ou les nouvelles dispositions*.

En prenant uniquement le critère *sentiment d'avoir appris* nous obtenons :

étudiant	(Tout)				
Effets	1e année	2e année	3e année	4e année	Total
sentiment d'avoir appris	16%	2%	29%	53%	100%
Total	16%	2%	29%	53%	100%

Tableau 3 Effets *sentiment d'avoir appris* et Années

La tendance se confirme. Le *sentiment d'avoir appris* est nettement plus ressenti et exprimé en 4^e année. La baisse en 2^e année à 2% est notable mais également à relativiser avec notre échantillon. En effet, la 2^e année était sous représentée puisque nous n'avons pu rencontrer qu'un seul étudiant de cette promotion au lieu de deux pour les autres. Toutefois, même si nous multiplions par deux ce score nous n'arrivons qu'à 4% des réponses.

Quelles hypothèses ? Quelles questions ?

Y aurait-il une forme de progression, plus on avance dans ces études plus le *sentiment d'avoir appris* prend d'ampleur ?

Quels seraient les facteurs qui influencent ce sentiment ? Facteurs qui seraient davantage présents en 4^e année ou qui produiraient un effet par accumulation ?

A la suite de ces premières exploitations, nous allons nous centrer en priorité sur les rubriques significatives du critère *effets*, c'est à dire : *Faire sien, faire soi, nouvelle disposition et sentiment d'avoir appris*.

11.3. Facteurs influençant le sentiment d'avoir appris en dernière année d'étude

Le sentiment d'avoir appris est révélateur d'un apprentissage réussi et du processus mobilisé pour apprendre. L'apprentissage étant considéré comme une *transformation d'habitude d'activité* nous allons nous centrer sur les activités des étudiants et particulièrement sur les *espaces d'activité et les actants* identifiés dans ce contexte.

11.3.1. Les espaces d'activités et le sentiment d'avoir appris en 4e année

Nous avons retenu la définition des espaces d'activité comme

« Un champ circonscrit par l'ensemble des entités se trouvant en interaction du fait de l'activité d'un ou plusieurs sujets » (Barbier J.-M. , Vocabulaire d'analyse des activités, 2011)

Nous avons identifié plusieurs espaces d'activité. Ceux-ci même s'ils sont nommés sous des appellations de lieu (école, chez soi, aux archives...) intègrent l'idée d'espaces construits pour l'activité des sujets et s'inscrivent dans des dispositifs d'apprentissage (exemple *stage*) mais également construits par le sujet et son activité. Exemple de Maxime [entretien N°5 unité d'activité 2 lignes 26 à 51] décrivant « son monde » « à la bibliothèque universitaire » qu'il utilise et construit pour et par son activité.

Si nous croisons le critère *effets* (et les 4 rubriques retenues comme pertinentes) avec le critère *espaces d'activité* nous obtenons :

étudiant	(Tout)				Somme 4e année	Total
	4e année					
Espaces d'activité	Faire sien	Faire soi	Nouvelle disposition	sentiment d'avoir appris		
aux archives	4%	0%	4%	2%	11%	11%
chez moi, chez soi	0%	0%	2%	9%	11%	11%
l'école	2%	6%	2%	15%	26%	26%
le stage	0%	4%	9%	32%	45%	45%
salle d'accouchement	6%	0%	2%	0%	9%	9%
Total	13%	11%	19%	57%	100%	100%

Tableau 4 Espaces d'activité et Effets en 4e année

Le stage comme *espace d'activité* semble être celui qui produit le plus le *sentiment d'avoir appris*, soit dans 32% des cas, deux fois plus qu'à l'école.

Le *stage* est à considérer comme un espace d'activité construit pour et par l'activité des sujets. Il est conçu comme un dispositif d'apprentissage, il est travaillé comme tel par les sages femmes enseignantes et sages femmes cliniciennes. Il est aussi construit par les sujets et par leur activité.

C'est par exemple le cas de Charles [entretien N°4 unités d'activité 1, 2 et 3] :

« U1 (lignes 6 à 18) A4 Oui parce que justement je voulais vous parler d'un stage, le dernier stage que j'ai fait

M5 oui

Charles 6 en fait je redouble ma première année, en sage femme. J'ai fait pas mal de stages l'année dernière et euh...ça m'a permis de comparer avec ce stage que j'ai fait cette année, en fait au début avec la cadre de santé, j'ai vu, j'ai imposé, plus ou moins imposé, qu'il me fallait une tutrice pendant ce stage là.

M7 oui...

Charles 8 une tutrice infirmière qui me suivrait tout au long du stage. Ce qui était différent des autres stages. Et ...euh... ça m'a permis de vachement progresser, au niveau de mes actes. Et puis même, je pense pour le professionnel que je suivais, ça a été bénéfique au niveau de l'encadrement ... »

Au regard du concept d'agentivité, nous pouvons relever la puissance d'agir du sujet Charles lorsqu'il prend l'initiative de négocier qu'on lui attribue un tuteur référent. Cette initiative lui a permis d'apprendre et de conserver un *sentiment d'avoir appris* de cette expérience.

Dans cette dynamique, les *actants* apparaissent également comme un critère d'analyse pertinent.

11.3.2. Rapport entre Actants Effets et sentiment d'avoir appris en 4^e année

Il nous paraît intéressant de chercher à vérifier s'il existe un rapport de corrélation entre *l'espace d'activité* stage avec *les actants* présents et le *sentiment d'avoir appris*.

étudiant (Tout)

Espaces et Actants	4e année			Nouvelle disposition	sentiment d'avoir appris	Somme 4e année	Total
	Faire sien	Faire soi					
aux archives	4%	0%	4%	2%	11%	11%	
étudiant	0%	0%	0%	2%	2%	2%	
soi-même	4%	0%	4%	0%	9%	9%	
chez moi, chez soi	0%	0%	2%	9%	11%	11%	
quelqu'un	0%	0%	0%	2%	2%	2%	
soi-même	0%	0%	2%	6%	9%	9%	
l'école	2%	6%	2%	15%	26%	26%	
étudiant	0%	0%	0%	2%	2%	2%	
M. B	0%	0%	0%	4%	4%	4%	
Mme H	0%	0%	2%	0%	2%	2%	
Mme LG	0%	0%	0%	4%	4%	4%	
soi-même	2%	6%	0%	0%	9%	9%	
un professeur	0%	0%	0%	4%	4%	4%	
le stage	0%	4%	9%	32%	45%	45%	
étudiant	0%	0%	0%	4%	4%	4%	
les profs	0%	0%	0%	2%	2%	2%	
médecin	0%	0%	0%	2%	2%	2%	
professionnels	0%	2%	0%	0%	2%	2%	
sage femme	0%	2%	2%	9%	13%	13%	
sage femme enseignante	0%	0%	0%	2%	2%	2%	
soi-même	0%	0%	6%	13%	19%	19%	
salle d'accouchement	6%	0%	2%	0%	9%	9%	
groupe de professionnels	6%	0%	2%	0%	9%	9%	
Total	13%	11%	19%	57%	100%	100%	

Tableau 5 Espaces Actants et Effets

L'espace d'activité le plus en rapport avec le sentiment d'avoir appris est bien le stage et les actants les plus influents semblent être les sages femmes et soi-même.

Nous avons identifiés 13 types d'actants présents dans le discours des étudiants. Ces différents actants ont été cités par les étudiants en lien avec leurs activités d'apprentissage. Nous allons donc chercher à vérifier quels sont les actants les plus présents dans la production du sentiment d'avoir appris en commençant par les étudiants de 4e année chez qui le sentiment d'avoir appris est le plus présent.

Les actants en stage en 4^e année

étudiant	(Tout)			Somme 4e année	Total
	4e année	Nouvelle disposition	sentiment d'avoir appris		
Espaces/Actants	Faire soi				
le stage	10%	19%	71%	100%	100%
étudiant	0%	0%	10%	10%	10%
les profs	0%	0%	5%	5%	5%
médecin	0%	0%	5%	5%	5%
professionnels	5%	0%	0%	5%	5%
sage femme	5%	5%	19%	29%	29%
sage femme enseignante	0%	0%	5%	5%	5%
soi-même	0%	14%	29%	43%	43%
Total	10%	19%	71%	100%	100%

Tableau 6 Espaces Actants Effets et 4e année

Soi-même et la *sage-femme* semblent donc être les deux *actants* principaux dans la création du *sentiment d'avoir appris* en stage en 4^e année.

11.4. Les actants et le sentiment d'avoir appris

Quelle place occupent les différents *actants* dans la production de ce *sentiment d'avoir appris* ?

Afin de relativiser la place qu'ils occupent en 4^e année, nous allons chercher à mieux comprendre leur place dans cette situation, en ne distinguant pas *l'année*, en les croisant avec les différents *effets* puis en les rapprochant de nouveau avec le critère *année*.

Les actants et le sentiment d'avoir appris quelque soit l'année:

Actants	sentiment d'avoir appris
ami	4%
cadre de santé	2%
étudiant	12%
infirmière	4%
les profs	6%
M. B	4%
médecin	4%
Mme LG	4%
quelqu'un	2%
sage femme	14%
sage femme enseignante	8%
soi-même	33%
un professeur	4%
Total	100%

Tableau 7 Actants et Effets: *Sentiment d'avoir appris*

Que l'étudiant se trouve en 4^e année ou dans une autre année, les *actants* en lien avec le *sentiment d'avoir appris* sont toujours *soi-même* et *une sage femme*.

La sage femme pourra être considérée comme une figure emblématique du dispositif d'apprentissage. Nous pouvons d'ores et déjà retenir son influence notamment sous l'angle des constructions de représentations identitaires.

Nous nous arrêterons sur la construction identitaire de l'étudiant dans le cadre de l'analyse du critère « *faire soi* ».

Nous avons également pu identifier un autre actant reconnu comme important pour les étudiants interviewés. Il s'agit des autres *étudiants*.

Là aussi, nous retiendrons l'hypothèse d'une construction identitaire. *L'étudiant* est un similaire à soi. Autant *la sage femme* correspond à une représentation que nous pouvons qualifier de finalisante et identitaire, autant nous pouvons émettre l'hypothèse que *l'étudiant* en tant que similaire à soi peut jouer un rôle important dans la construction d'une identité professionnelle.

Nous remarquons par exemple, lorsque l'on croise les actants selon l'année et le sentiment d'avoir appris, que nous obtenons :

étudiant (Tout)

Actants	sentiment d'avoir appris				Somme sentiment d'avoir appris	Total
	1e année	2e année	3e année	4e année		
ami	0%	0%	4%	0%	4%	4%
cadre de santé	2%	0%	0%	0%	2%	2%
étudiant	0%	0%	4%	8%	12%	12%
infirmière	4%	0%	0%	0%	4%	4%
les profs	4%	0%	0%	2%	6%	6%
M. B	0%	0%	0%	4%	4%	4%
médecin	0%	0%	2%	2%	4%	4%
Mme LG	0%	0%	0%	4%	4%	4%
quelqu'un	0%	0%	0%	2%	2%	2%
sage femme	0%	0%	6%	8%	14%	14%
sage femme enseignante	2%	0%	4%	2%	8%	8%
soi-même	4%	2%	10%	18%	33%	33%
un professeur	0%	0%	0%	4%	4%	4%
Total	16%	2%	29%	53%	100%	100%

Tableau 8 Actants Années et Sentiment d'avoir appris

Les actants croisés avec le sentiment d'avoir appris et avec les différentes années semblent montrer que le sentiment d'avoir appris se créerait d'abord et progressivement avec soi-même, 33% des propos, avec la sage femme, 14% et les autres étudiants, 12%, qui interviennent plutôt en 2^e partie du cursus de formation.

Nous avons relevé chez Daniel Faïta (Faïta, 2011) p 43 l'importance de *ce qu'on fait d'autres face à la même épreuve* pour pouvoir atteindre ses objectifs d'apprentissage : « Un sujet agissant n'a de chance de triompher des obstacles opposés à la réalisation des objectifs qu'en s'appropriant à la fois ce qui lui est prescrit de faire, ce qu'il sait (ou ce qu'il a éprouvé) des moyens de le faire, et la connaissance de ce qu'on fait d'autres face à la même épreuve. C'est au prix de telles contradictions que les projets aboutissent, quel que soit le domaine d'activité. »

Toutefois, lorsque nous prenons en compte l'ensemble des actants et des effets, la place de *l'étudiant* comme *actant* diminue. Son influence paraît surtout présente en dernière année d'étude.

Les *actants* et les différents *effets* quelque soit l'année :

Actants	Faire sien	Faire soi	Nouvelle disposition	sentiment d'avoir appris	Total
ami	0%	0%	0%	2%	2%
cadre de santé	0%	0%	0%	1%	1%
collègue	0%	0%	1%	0%	1%
directrice école	0%	0%	1%	0%	1%
étudiant	0%	0%	1%	6%	7%
groupe de professionnels	3%	0%	1%	0%	4%
infirmière	3%	2%	0%	2%	7%
les profs	0%	0%	1%	3%	4%
M. B	0%	0%	0%	2%	2%
médecin	0%	0%	0%	2%	2%
Mme H	0%	0%	1%	0%	1%
Mme LG	0%	0%	0%	2%	2%
professionnels	0%	2%	0%	0%	2%
quelqu'un	0%	0%	0%	1%	1%
sage femme	4%	5%	4%	7%	20%
sage femme enseignante	1%	0%	0%	4%	5%
soi-même	8%	3%	9%	17%	37%
un professeur	0%	0%	0%	2%	2%
Total	19%	12%	19%	50%	100%

Tableau 9 Actants et Effets

Ces différents croisements confirment que les deux *actants* principaux quelque soit l'*effet* produit sont toujours *soi-même* et la *sage-femme*.

11.5. Les actants principaux

11.5.1. L'actant : soi-même

L'actant désigné *soi-même* a été accordé aux propos des étudiants faisant référence à un travail effectué seul *avec soi-même*. Soit que l'étudiant travaille effectivement seul, chez lui ou ailleurs, soit l'étudiant fait référence à une situation dans laquelle d'autres personnes (patients, professionnels ou étudiants) peuvent être présentes mais qui n'interfèrent pas directement avec sa réflexion ou son action.

Le travail d'apprentissage semble alors être un travail avec soi-même. Ces transformations de soi dessinent une trajectoire du système dans le temps qui est une trajectoire d'auto-construction.

Au regard de notre cadre conceptuel, nous pouvons avancer qu'il s'agit d'un travail de construction mentale chez un sujet à l'occasion d'une expérience. Qu'il s'agit bien d'un travail en direction de soi-même dont les résultats sont appropriés par le sujet.

Pour avancer dans cette compréhension, nous allons nous centrer sur les différentes formes d'expression du sentiment d'avoir appris afin de repérer les expressions en 1^e personne et les affects associés.

Nous avons noté scrupuleusement les différentes formes d'expression utilisées par les étudiants pour désigner le *sentiment d'avoir appris* et avons dénombré 53 formes d'expressions différentes.

L'expression du sentiment d'avoir appris en 1^e personne est utilisée dans 58% des propos des étudiants.

Ils disent par exemple : « j'avais l'impression d'avoir quasiment appris en rentrant chez moi », « je l'ai retenu beaucoup mieux », je me suis dit, là je sais » etc.

Nous avons noté également l'expression en 3^e personne « on ». Cette forme d'expression peut être considérée comme une forme dérivée de la 1^e personne qui « parle elle-même d'elle-même ».

C'est le cas de ce que Marc Wilmet nomme « *l'omnipersonnel on* » (Wilmet, 2010).

Si nous acceptons cette thèse, nous observons qu'en regroupant ces deux formes d'expression, en 1^e personne du singulier et en 3^e personne « on », nous obtenons 90% des occurrences.

L'expression en 1^e personne, comme significative d'une position de parole incarnée, était recherchée à l'aide de l'utilisation des entretiens d'explicitation.

Cette importance dans la fréquence de cette occurrence confirme le niveau d'implication des étudiants dans l'expression de leur sentiment.

Elle nous permet également de noter *l'attribution de valeur* par les sujets concernés.

Les étudiants disent : « je trouve ça super pédagogique » « j'arrive à mieux retenir » « il est bien su » ça c'est une situation d'apprentissage » « tout comprendre et tout lié, c'est ça qui est intéressant » « du coup, je retiens mieux » « je les fais bien, quand même, les examens ».

Les émotions associées au sentiment d'avoir appris, comme aux autres effets, sont toutes du type « plaisir ».

Nous avons regroupés au sein de cette catégorie selon la typologie de Daniel Goleman (Goleman, 1997) : « bonheur, joie, soulagement, contentement, félicité, délectation, amusement, fierté, plaisir sensuel, frisson (de joie), ravissement, satisfaction, euphorie, humeur fantaisiste, extase, et, à l'extrême, manie ».

Les propos des étudiants en lien avec le sentiment d'avoir appris sont tous proches d'un sentiment de satisfaction, de soulagement ou de ravissement.

Ils l'expriment par exemple en disant : « c'est super ça fait plaisir », « c'est génial, parce qu'on a compris la différence », « c'est super formateur », « je suis content, ça m'a fait progresser ».

Nous pouvons supposer que ces émotions peuvent faciliter l'élaboration d'une représentation identitaire positive et amener l'étudiant à développer de nouvelles dispositions à agir.

11.5.2. L'actant : sage-femme

L'actant sage-femme désigne des professionnelles sages-femmes exerçant dans des services de maternité, obstétrique ou gynécologie. Des professionnels que les étudiants rencontrent dans la majorité des cas en stage.

Les sages-femmes jouent un rôle d'encadrement, de tuteur, de supervision, d'évaluateur. Ils ou elles participent à la construction identitaire de l'étudiant.

Les étudiants identifient parfois très clairement leurs modèles identificatoires et les représentations identitaires qu'ils construisent.

Pour exemple, Maxime (entretien n°5) nous dira :

« oui, on voit quel professionnel on veut devenir, oui et plus ça va et plus on se rend compte de ce qu'on veut faire dans ce métier là, à quoi on veut entre guillemets ressembler quand ce sont des personnes qui nous marque et dans quels établissements on veut aller d'autres pas et que du fait de se projeter comme ça... si je ne suis qu'en

L3 et que j'ai encore 2 années à faire, les années elles passent plus vite, l'apprentissage se fait plus rapidement et euh on se sent vachement à l'aise quoi... »

Il rajoutera, qu'il s'identifie : « *aux jeunes sages femmes, pour ce qui est du corps enseignant, c'est entre guillemets la relève quoi, il y a 2 jeunes ici, je pense que je m'identifie pas mal à une, au niveau de sa rigueur, parce que je pense que en P1 j'ai été très rigoureux et j'en ai perdu, il faudrait que j'en regagne et après au niveau des professionnels par contre plus au niveau des anciennes sages femmes, ouais, parce qu'elles ont un sens clinique que je pense que notre profession ne doit pas perdre. Même si il y a plein de nouvelles technologies qui pourrait nous permettre de passer outre, et euh voilà ils nous font découvrir des choses en stage,... impressionnant quoi »*

Nous pouvons identifier dans les propos de Maxime des représentations identitaires en référence aux « jeunes sages femmes enseignantes » pour leur rigueur et « aux anciennes sages femmes » pour le sens clinique et les connaissances expérientielles acquises « qu'il ne faudrait pas perdre ». Il y a presque un « devoir de mémoire » pour Maxime, une forme de transmission intergénérationnelle des gestes de métier.

11.6. Étude des autres effets

11.6.1. Faire sien :

L'effet *faire sien* correspond à des propos du type :

« On fait des choses à notre manière » [entretien N°3 ligne 195]

« ces gestes venaient automatiquement » [entretien N° 4 ligne 204]

« c'est un geste qui me restera » [entretien N°5 ligne 170]

« on incorpore la pathologie » [entretien N°2 ligne 213]

« le temps d'ingérer toute la physiologie » [entretien N°3 ligne 276]

L'étudiant a alors *fait sien* une pratique, une façon de faire. Il « l'incorpore » selon leur propos, cela devient « automatique », c'est un « réflexe ».

Les étudiants disent arriver à s'approprier, à *faire leurs*, certaines pratiques professionnelles. « *Avoir appris, c'est en fait, faire les choses autrement* » (Barbier J.-M. , Vocabulaire d'analyse des activités, 2011).

Les étudiants parlant de situations d'apprentissage qui se sont bien passées font référence à une manière de faire autrement.

Toutefois, cette manière de faire personnelle, donc différente des autres étudiants ou professionnels, doit néanmoins être acceptée par le corps professionnel. Il y a des enjeux d'attribution de valeurs.

Nous avons identifié à quel moment cette façon de faire différente apparaît dans le cursus de formation.

Effets	1e année	2e année	3e année	4e année	Total
Faire sien	11%	5%	53%	32%	100%
Total	11%	5%	53%	32%	100%

Tableau 12 Faire sien par Années

Faire sien apparaît nettement plus important en 3^e année.

La 3^e année d'étude est très souvent nommée par les étudiants comme un moment important de changement avec notamment la nécessité d'acquérir des connaissances spécifiques aux pathologies. Les stages effectués permettent également aux étudiants d'être confrontés à la nécessité d'établir des liens entre des apports qualifiés de théoriques et des situations cliniques. Les étudiants sont confrontés à des situations de grossesse pathologique et à la réalisation d'accouchements eutociques.

Une étudiante dira par exemple « une fois qu'on est sur le terrain ça complète son acquisition et ça la termine » [entretien N°2 ligne 193] « la marche entre la 2^e et la 3^e année, elle est haute, parce que d'un coup on incorpore la pathologie et là ça prend...(sous entendu de l'ampleur) » [entretien N°2 lignes 231 214]

Le *faire sien* est aussi associé à des affects de la catégorie *plaisir*. Notamment sous des expressions liées à de la satisfaction.

« Je suis content, ce *quelque chose* je l'ai trouvé » « j'avais plus d'aisance avec le geste » « les gestes venaient automatiquement »

Dans le *faire sien*, l'étudiant mobilise sa capacité agentive, « on intègre ce qu'on a envie d'intégrer » « moi, je ne touche pas (sous entendu une partie douloureuse) »

Il est intéressant de constater que *faire sien* et à la forme *d'expression en 1^e personne* et *l'expression en 3^e personne on* (qui peut être considérée comme une première personne, qui « parle elle-même d'elle-même ») sont liées.

11.6.2. Faire soi

Faire soi renvoie à la notion de stratégie identitaire et d'individuation. Aux notions de tensions identitaires (les « self-discrepancies ») et leur régulation (Higgins 1987, Carver & Scheier 1998, Bourgeois 2005, Charlier, Nizet & Van Dam 2006) voire à celle d'*identité en acte* :

« *L'identité en acte se présente par conséquent comme un invariant de l'activité mobilisée par un professionnel qui cherche à construire sa place tout en même temps qu'il cherche à la faire reconnaître dans le jeu des négociations complexes dont sont porteuses toutes les interactions* » (Vinatier, 2011, p. 162).

Le *faire soi* correspond à la notion « *d'individuation* » définie comme « *le processus par lequel se constituent les individus au cours de leur activité et de l'histoire du couplage avec leur environnement.* » (Durand, *Activité(s) et formation*, 2006)

L'étudiant se construit comme « sage-femme », il devient « sage-femme » et il est notable d'observer comment les étudiants se constituent comme sujet.

L'exploitation des données fait apparaître une douzaine de formes d'expression différentes du *faire soi*:

Pratiques d'apprentissage	Faire soi	Total
elle m'a appris des choses vraiment	1	1
en 1e année je vouvoyé on m'a vite invité à tutoyer	1	1
j'ai senti en fait, elle m'a montré	1	1
j'essaie de faire le juste milieu	1	1
j'essaie de me rapprocher de cette professionnelle	1	1
je fais ça depuis que je suis toute petite	1	1
je prends ce que j'ai envie, le reste je le jette	1	1
je vais y mettre mon grain de sel	1	1
la 1e année c'est une année d'imitation	1	1
là je ne suis pas d'accord, je ne ferai pas comme ça	1	1
moi j'aime bien leur demander si elles ont des choses à me dire	1	1
on nous laisse faire beaucoup plus de choses	1	1
Total	12	12

Tableau 15 Pratiques et Faire soi

En croisant avec les *années* nous constatons que le *faire soi* est plus important en 3^e et 4^e année qu'en début de formation.

Cela confirme ce que l'on pouvait penser intuitivement : plus l'étudiant avance dans son cursus plus il construit son identité professionnelle et sa capacité à se positionner professionnellement.

Pratiques d'apprentissage	Faire soi				Total
	1e année	2e année	3e année	4e année	
elle m'a appris des choses vraiment	0%	8%	0%	0%	8%
en 1e année je vouvoyé on m'a vite invité à tutoyer	0%	0%	8%	0%	8%
j'ai senti en fait, elle m'a montré	0%	8%	0%	0%	8%
j'essaie de faire le juste milieu	0%	0%	8%	0%	8%
j'essaie de me rapprocher de cette professionnelle	8%	0%	0%	0%	8%
je fais ça depuis que je suis toute petite	0%	0%	0%	8%	8%
je prends ce que j'ai envie, le reste je le jette	0%	0%	0%	8%	8%
je vais y mettre mon grain de sel	0%	0%	0%	8%	8%
la 1e année c'est une année d'imitation	0%	0%	0%	8%	8%
là je ne suis pas d'accord, je ne ferai pas comme ça	0%	0%	0%	8%	8%
moi j'aime bien leur demander si elles ont des choses à me dire	0%	0%	8%	0%	8%
on nous laisse faire beaucoup plus de choses	0%	0%	8%	0%	8%
Total	8%	17%	33%	42%	100%

Tableau 16 Pratiques Faire soi Années

Nous pouvons également constater la présence d'enjeux *d'étiquetage* et de présentation de soi (Dutoit, 2011) que se soit du côté de « l'étiqueté » ou de « l'étiqueteur ».

Virginie [entretien N°7 lignes 42 à 47] dira par exemple :

« *Je crois que c'est un ensemble de cours qu'on nous a apporté cette année qui a fait que... euh... que voilà dans les stages on s'est senti mieux et même dans la tête c'est des sages femmes je crois qui ont dit la 3e année on est plus capable qu'en 2e année **du coup on est vu autrement** et je crois que ça participe aussi.* »

Ou encore Carla [entretien N°1 lignes 365 à 379] :

« *Ouais de toute façon j'ai toujours été comme ça, je me lance il y a que comme ça qu'on apprend, du coup, je me dis si j'oublie quelque chose il y a toujours la sage femme derrière, **quand on est étudiant** c'est ce qu'on se dit, (rires), et là j'essaie de me dire si elle n'était pas là, est-ce que j'ai pensé à tout en fait. On essaie de se responsabiliser et d'être plus autonome, ben ce qui m'a fait bizarre c'est mon premier stage de cette année à la Réunion, en septembre, la sage femme me dit « **t'es en 4e année tu devrais savoir tout faire** » donc... euh..., alors que je sortais de ma 3e année, de mon stage, je n'avais pas eu de vacances entre deux, du coup, pendant le stage, le 1e jour je me disais ils me laissent tout faire toute seule, **je me suis dit mince**, quand je suis revenu au CHU, ça m'a fait bizarre, on me disait demande moi avant de faire un truc, alors que là-bas on me disait « ben tu ne l'as pas encore fait » **ils me considéraient comme une sage femme en plus pour eux, des fois même ils disent, « ben tant mieux on a une sage femme de plus »** « on vérifie ce qu'elle fait, mais on a plus confiance quoi... » donc euh, s'il y a un truc que je ne sais pas, je demande quand même à la sage femme, **on essaie d'être plus autonome en dernière année..** »*

L'étiquette 4^e année engage « l'étiqueté » à plus d'autonomie.

Au passage, notons comme le soulignait Martine Dutoit (opus cité p81) « *Goffman rappelle que la personne étiquetée et la personne qui étiquette partagent un même code dans une culture commune (Goffman E., 1989)* »

A la suite des travaux de Martine Dutoit, « *l'exploration d'un processus expérientiel dynamique : « être vu », « se voir » et « se donner à voir »* pourrait faire l'objet d'un prolongement de notre étude au sein de la population étudiante des sciences maïeutiques.

11.6.3. De nouvelles dispositions

Il s'agit de nouvelles dispositions à agir (Durand, Situations de l'action, dispositions à agir et trajectoires d'activité chez des enseignants débutants et des formateurs de terrain, 2007).

La situation d'apprentissage a généré une forme de déclic, selon l'expression de Maxime [entretien N° 5 ligne 96] et « *du coup tout est plus facile* » dira-t-il.

Nous pouvons supposer que Maxime a opéré une construction de sens par le biais d'une forme d'insight, de prise de conscience.

« *Les activités de construction de sens sont des activités de mise en lien mental entre des représentations survenues à l'occasion d'une activité passée et des*

représentations survenant à l'occasion d'une activité en cours » (Barbier J.-M. , Vocabulaire d'analyse des activités, 2011)

Extrait de l'entretien N°5 :

Maxime : « Maintenant je me suis aperçu que je lisais beaucoup mieux mes dossiers de mes patients que j'analysais plus et du coup les liens se font plus rapidement et je pense que c'est ça qui m'a mis en confiance à la première évaluation, j'ai vite trouvé les liens, peut être que mon apprentissage en stage aussi a changé, peut être que j'analyse plus de moi-même sans m'en être rendu compte et voilà ça coule plus vite quoi »

Maxime met en évidence un changement d'habitude d'activité, autrement dit un apprentissage réussi. Il a développé de nouvelles dispositions et l'explique :

« M43 d'accord donc en fait si je comprends bien l'année où vous avez redoublé vous étiez en difficulté par exemple dans ce type de situation et maintenant c'est plus facile ?

Maxime 44 : mais du coup tout est plus facile autour voilà,

M45 est-ce qu'il y a eu un déclic, quelque chose qui vous a fait changé

U4 (lignes 97 à 121) Maxime 46 : oui il y a eu un déclic, ...euh... ma..., **mon redoublement ça m'a fait prendre conscience** que je voulais vraiment rester dans ces études là, parce que ma première année sage femme, ils sont au courant, j'étais pas à fond dedans, je prenais les choses un peu à la légère, parce que bien souvent on passe par la P1 et j'étais parti pour faire médecine, et j'ai pas été classé médecine, alors c'est moi qui a fait le choix de prendre sage femme et ...euh...voilà au début, ma première L2 j'étais à côté, j'avais le rythme d'étudiant, je sortais beaucoup et tout et j'avais d'excellentes notes à l'écrit mais par contre du coup la pratique ça suivait pas quoi, je pense que la fatigue et puis une fois que les écrits étaient passés je me relâchais et du coup non quoi. Et peut être qu'en stage, j'avais pas non plus... euh... la façon d'analyser qu'il fallait pour que justement ces évaluations cliniques soient plus faciles et je me suis gamellé quoi, je me suis pris un coup de pied au cul pour parler vulgairement à la fin de la L2 et puis **j'ai eu un entretien aussi avec la directrice qui m'a fait comprendre** que c'était 4 ans mais 4 ans où on y va et en plus on a un peu de temps à côté, tout n'est pas sacrifice non plus et voilà, et là je suis dans cette optique là **je pense que tout a changé, toute ma façon d'apprendre a changé du coup**

M47 d'accord vous vous êtes senti mieux dans votre formation

Maxime 48 : ah oui, carrément oui »

Toute la façon d'apprendre de Maxime a changé. Nous pouvons émettre l'hypothèse que sous la forme d'une *affordance* son environnement ayant changé, il redouble, il reconsidère sa posture d'étudiant et parle de *sage femme*, il fait référence à *un coup de pied au cul*, autrement dit son environnement lui présente une nouvelle offre qu'il saisit.

L'affordance correspond à l'adaptation immédiate de tout être vivant à son environnement du fait d'une interaction forte entre l'individu, son action, l'environnement et ses propriétés. Dans notre cas, les propriétés de l'environnement sont perçues d'une manière nouvelle par Maxime. Il agit alors en fonction des possibilités d'action qu'il perçoit et crée de nouvelles dispositions.

Nous retiendrons qu'un des processus à l'œuvre conduit l'étudiant à se construire de nouvelles dispositions à agir dans le cadre de cette interaction phénoménologique entre son environnement, ses activités et lui-même comme sujet.

C'est dans le cadre de cette interaction que « *l'action se trouve l'accomplissement de ses propres lumières* » nous dira Jean-Paul Sartre :

« *Le dévoilement d'une situation se fait dans et par la praxis qui la change. Nous ne mettons pas la prise de conscience à la source de l'action, nous y voyons un moment nécessaire de l'action elle-même : l'action se trouve en cours d'accomplissement ses propres lumières* » Questions de méthode (Sartre, 1960, p. 46)

Nous pouvons retenir que la situation, composée d'actants, d'espaces d'activités, de pratiques d'apprentissage, de dispositifs d'apprentissage peut être plus ou moins *affordante* et que la prise de conscience, quand elle a lieu, s'effectue dans l'action, dans le cours de l'action.

Ce caractère plus ou moins *affordant* de la situation, ne présente une offre de l'environnement que si le sujet veut bien s'en emparer.

C'est l'agentivité du sujet qui est à l'œuvre.

Cette phase de prise de conscience pourrait être interprétée comme cette phase que Bernard Rey appelle « *cadrage de la situation* » (Rey, Un apprentissage du sens est-il possible?, 2000). Il s'agit pour lui d'une phase préalable à la construction de sens. Pour lui, l'apprenant doit pouvoir saisir ce qui est significatif dans la situation avant de pouvoir lui donner un sens.

Cette thèse nous paraît pertinente au regard des propos des étudiants que nous avons rencontrés. En effet, entre le moment où l'étudiant est confronté à une situation d'apprentissage, dans laquelle il déploie une pratique personnelle d'apprentissage, en lien avec des actants et des espaces d'activité et le moment où cette situation prend sens, il y a une phase intermédiaire où l'étudiant construit la situation. Elle ne se donne pas comme significative d'emblée, les offres de sens émanant des différents actants ne sont pas non plus suffisants, l'étudiant doit agir en structurant la situation.

Pour compléter cette approche, nous avons cherché à affiner notre analyse en observant si l'effet nouvelle disposition se présente différemment selon les différents temps du cursus.

L'exploitation des données d'entretien relatives à l'effet nouvelles dispositions fait apparaître que cette occurrence est plus fréquente en fin de cursus.

étudiant	(Tout)				Total
	Nouvelle disposition				
Pratiques d'apprentissage	1e année	2e année	3e année	4e année	
c'est en stage que ce bagage on va pouvoir le mobiliser	0%	0%	0%	5%	5%
c'est quand j'ai commencé à faire comme ça	0%	0%	0%	5%	5%
c'était vraiment de la pratique quoi	0%	0%	5%	0%	5%
elle m'a dit une phrase que je retiendrai	0%	5%	0%	0%	5%
elle me faisait réviser	0%	0%	5%	0%	5%
en stage il y a le visuel qui se met avec ce qu'on a appris	5%	0%	0%	0%	5%
j'ai déjà 2, 3 situations marquantes	0%	5%	0%	0%	5%
j'ai eu un entretien	0%	5%	0%	0%	5%
j'ai préparé les antibiotiques	0%	0%	0%	5%	5%
j'ai une approche globale du cours	5%	0%	0%	0%	5%
j'analyse plus de moi-même	0%	5%	0%	0%	5%
on arrive à faire un examen complet	0%	0%	0%	5%	5%
on commence à faire ses propres examens	0%	0%	0%	5%	5%
on est vu autrement	0%	0%	5%	0%	5%
pour poser une perfusion je vais tout de suite visualiser dans ma tête	5%	0%	0%	0%	5%
si je vois que j'ai des lacunes je revois mes cours	0%	0%	0%	5%	5%
si on voit que le rythme est bien	0%	0%	0%	5%	5%
un déclic	0%	0%	0%	5%	5%
un moment donné il y a un truc	0%	0%	0%	5%	5%
Total	16%	21%	16%	47%	100%

Tableau 17 Pratiques/ Nouvelles dispositions/ Années

Ces données montrent la progression qui s'établit dans ce dispositif d'apprentissage. Nous avons déjà notés que le *sentiment d'avoir appris* était plus fréquent en 4^e année, le *faire sien* était plus important en 3^e année, que le *faire soi* est également plus important en 3^e et surtout en 4^e année. De même, nous constatons que le critère *nouvelle disposition* est davantage présent en dernière année de formation.

Nous pouvons émettre l'hypothèse que les *effets* produits par ce dispositif d'apprentissage ne se mesure qu'au terme de 3 à 4 années d'étude, les deux premières années (soit Licence 2^e année et Licence 3^e année) sont plutôt centrées sur des apprentissages de connaissances que nous pouvons qualifier de « générales » et non de cœur de métier. Par ailleurs, l'étudiant ne rencontre pas immédiatement de *sage femme clinicienne* et ne se trouve pas confronté aux soins spécifiques de la profession.

Ces éléments du dispositif d'apprentissage ne semblent pas favoriser un *faire soi* ni un *faire sien* précoce.

Troisième partie :

Le processus en cours

12. Les activités mises en œuvre

« *L'activité correspond à l'ensemble des processus par et dans lesquels est engagé un être vivant, notamment un sujet humain, individuel ou collectif, dans ses rapports avec son environnement (physique, social et/ou mental), et transformations de lui-même s'opérant à cette occasion* » (Barbier J.-M. , Vocabulaire d'analyse des activités, 2011)

Nous avons considéré que les sujets, les étudiants en sciences maïeutiques, que nous étudions, transforment leur monde dans cette interaction entre leur environnement et leur activité. Transformation qui en retour les transforme.

Comme il est possible de distinguer des activités au sein de l'activité (Barbier J.-M. , Vocabulaire d'analyse des activités, 2011), nous considérons que l'observation du *sentiment d'avoir appris*, du *faire sien*, du *faire soi* et l'acquisition de *nouvelles dispositions* nécessite que nous étudions plus finement comment les étudiants procèdent pour y parvenir.

Il s'agit de s'arrêter sur les activités mises en œuvre.

« *Les activités sont des composantes de l'activité humaines susceptibles d'être distinguées à partir du repérage de régularités ou d'invariants dans leur processus de production et dans leur produit, et caractérisables en terme de procès.* » (opus cité p 26)

Selon la théorie de l'activité, ces activités sont identifiables à partir de leurs *produits* spécifiques, du *moyen* spécifique avec lequel s'effectue cette transformation, du *matériau* spécifique à partir duquel s'effectue cette transformation et des *sujets* impliqués dans cette transformation.

Nous avons considéré le *sentiment d'avoir appris*, le *faire sien*, le *faire soi* et l'acquisition de *nouvelles dispositions* comme les *produits* d'une activité.

Reste à étudier davantage le *moyen* spécifique utilisé et le *matériau* à partir duquel s'effectue cette transformation.

Le *moyen* utilisé sera pour nous les types de pratiques d'apprentissage utilisés par les étudiants.

12.1. Typologie des pratiques d'apprentissage des étudiants en rapport avec les différents effets retenus

Nous avons cherché à catégoriser les *moyens* utilisés, ce que nous appelons les pratiques d'apprentissage, par les étudiants en identifiant 4 *types de moyens pour apprendre* :

1. Par l'action
2. Par l'échange, la coopération
3. Par l'écoute, la lecture et la prise de note
4. Par modelage

Cette typologie parfois facile à respecter parce que les propos de l'étudiant sont explicites dans ce domaine, pour exemple « il faut faire le geste » [entretien N°1 Unité 4] « on apprend par les gestes, en faisant » [entretien N°3 Unité 4] « elle m'a directement laissé faire » [entretien N°4 Unité 2] que l'on peut rassembler dans la catégorie « action ». Celle-ci signifie que l'étudiant est en situation d'agir, il réalise un geste professionnel, dans la plupart des cas, un soin.

La catégorie « échange, coopération » correspond aux situations où le moyen utilisé pour apprendre est l'échange. Nous retrouvons par exemple ce type de moyen dans les ateliers de raisonnement clinique ou des temps pédagogiques construits sur le principe de l'échange et sur un mode coopératif. Les étudiants diront « on partage nos idées » [entretien N°4 Unité 2] ou encore « on devait se parler avec l'autre » [entretien N°7 Unité 5].

La catégorie « écoute, lecture, prise de note » rassemble les moyens utilisés par les étudiants notamment quand ils assistent à des cours magistraux ou lorsqu'ils travaillent sur leurs notes.

La catégorie « modelage » renvoie à la mobilisation d'une capacité vicariante.

L'apprentissage vicariant ou par modelage passe par l'observation, mais se distingue radicalement du simple mimétisme. Selon Bandura (Higgins, 1987) (Bandura A. , *Self-efficacy, the exercice of control*, 1997) « *les individus prennent appui sur le modelage social pour élargir leur potentiel d'apprentissage* ».

« *On entend par modelage tout un travail d'observation active par lequel, en extrayant les règles sous-jacentes aux styles de comportement observé, les gens construisent par eux-mêmes des modalités comportementales proches de celles qu'a manifestées le modèle et les dépassent en générant de nouvelles compétences et de nouveaux comportements, bien au-delà de ceux qui ont été observés* » (Carré P. , 2004, p. 25)

Nous relevons par exemple les propos d'étudiants « on imite, on prend un peu de tout » [entretien N°1 Unité 4] ou encore « j'essaie de me rapprocher de cette professionnelle » [entretien N°4 Unité 3].

12.2. Répartition des réponses des étudiants dans les différentes catégories identifiées

Apprentissage par	1e année	2e année	3e année	4e année	Total
action	5%	4%	12%	21%	42%
échange, coopération	1%	1%	3%	6%	11%
écoute, lecture, prise de note	5%	2%	7%	17%	31%
modelage	3%	3%	6%	4%	17%
Total	14%	11%	28%	47%	100%

Tableau 19 Types apprentissage / Années

L'apprentissage par « l'action » apparaît comme le moyen privilégié (42%) par les étudiants pour produire un des effets retenus dans notre étude (sentiment d'avoir appris, faire sien, faire soi, nouvelle disposition).

Il est intéressant de noter également l'importance croissante accordée à ce moyen puisqu'il comprend 21% des réponses en 4^e année. Le discours des étudiants est très clair à ce sujet : « c'est en faisant que l'on apprend » « c'est en réalisant le geste que j'ai senti le mouvement » « On apprend par les gestes » dira Fabienne [entretien N°3 U4]

« *L'écoute, lecture, prise de note* » vient en 2^e place avec 31% des réponses. Il est toutefois surprenant de constater qu'il apparaît davantage en 4^e année (17% sur 47%) alors que l'on pouvait penser qu'il apparaîtrait davantage en début de formation. Les étudiants de 1^e année étant davantage en situation de cours plutôt que de stage. Ce type de *moyen* « *écouter, lire, prendre des notes* » devrait donc être fortement sollicité. Toutefois, dans notre étude les chiffres traités ici sont seulement ceux qui sont en rapport avec les *effets* étudiés (sentiment d'avoir appris, faire sien, faire soi, nouvelle disposition).

« *L'échange, la coopération* » apparaît de manière croissante et cela correspond logiquement au dispositif mis en place (exemple ARC ateliers de raisonnement clinique organisés en 3^e année) et aux capacités croissantes de l'étudiant lui permettant de participer plus facilement au débat sur des situations cliniques.

« *Le modelage* » apparaît en 3^e place avec 17% du total et avec une répartition relativement égale d'une année à l'autre. Cela mérite également d'être approfondi car le principe du modelage comme *moyen*, s'il apparaît sous une occurrence relativement faible, est présenté avec conviction par les étudiants, voire comme un incontournable.

Il nous semble intéressant de vérifier les rapports entre ce critère « *type d'apprentissage* » et les « *effets* » produits ou ressentis.

Type d'apprentissage et effets

Apprentissage par	Faire sien	Faire soi	Nouvelle disposition	sentiment d'avoir appris	Total
action	9%	2%	10%	23%	44%
échange, coopération	0%	1%	0%	12%	13%
écoute, lecture, prise de note	6%	1%	6%	11%	24%
modelage	4%	8%	3%	3%	18%
Total	19%	12%	19%	49%	100%

Tableau 20 Types apprentissage et Effets

Le *sentiment d'avoir appris* est toujours l'éprouvé psychique le plus ressenti, quelque soit le *moyen* utilisé, soit dans 49% des cas. Il est également davantage en lien avec « *l'action* » comme type d'apprentissage.

13. Étude spécifique de chaque étudiant : que font-ils de ce qui leur advient ?

Ces premiers résultats concernent tous les étudiants. Il nous semble intéressant de présenter les résultats par étudiant de sorte à vérifier s'il existe ou non des profils ou si chaque étudiant est un cas différent pris dans un même type d'activité.

Appoline, étudiante en 1^e année :

étudiant	Appoline			
Apprentissage par	Faire sien	Nouvelle disposition	sentiment d'avoir appris	Total
action	17%	17%	17%	50%
écoute, lecture, prise de notes	0%	0%	50%	50%
Total	17%	17%	67%	100%

Tableau 21 Appoline Types d'apprentissage et les effets

Appoline ne fait pas référence au « *modelage* », ni à « *l'échange, coopération* »

Notons qu'Appoline est en 1^e année de cursus (2^e année de licence, la première étant la 1^e année commune de médecine).

Les moyens utilisés par Appoline se répartissent entre « *l'action* » et « *l'écoute, lecture, prise de notes* ». Ce dernier moyen lui procurant le *sentiment d'avoir appris*.

Le moyen « *action* » agissant de manière égale sur les autres effets.

Charles, étudiant de 1^e année, étiqueté par lui même comme « redoublant » :

étudiant		Charles				
Apprentissage par	Faire sien	Faire soi	Nouvelle disposition	sentiment d'avoir appris	Total	
action	0%	0%	13%	0%	13%	
échange, coopération	0%	0%	0%	13%	13%	
écoute, lecture, prise de note	0%	0%	13%	13%	25%	
modelage	13%	13%	0%	25%	50%	
Total	13%	13%	25%	50%	100%	

Tableau 22 Charles Types d'apprentissage et les effets

Charles procède principalement par *modelage* tout en utilisant les quatre moyens identifiés. Il est a noté que le *modelage* agit à la fois sur le *faire sien, faire soi et le sentiment d'avoir appris*.

Charles est d'ailleurs l'étudiant qui, dans notre étude, a le plus directement fait référence au *modelage* comme inhérent à sa pratique d'apprentissage.

Extrait de l'entretien mené avec Charles :

« A6 en fait je redouble ma première année, en sage femme. J'ai fait pas mal de stages l'année dernière et euh...ça m'a permis de comparer avec ce stage que j'ai fait cette année, en fait au début avec la cadre de santé, j'ai vu, j'ai imposé, plus ou moins imposé, **qu'il me fallait une tutrice** pendant ce stage là.

M7 oui...

A8 **une tutrice infirmière qui me suivrait tout au long du stage. Ce qui était différent des autres stages. Et...euh... ça m'a permis de vachement progresser, au niveau de mes actes.** » (...)

A22 **par rapport à sa façon de faire**, par rapport aux stages avant **je me suis vachement appuyé sur ce qu'elle faisait elle** (appuie, souligne avec le ton), comme je ne suivais qu'elle, je pouvais bien voir ce qu'elle faisait, avant on suivait différents professionnel et à chaque professionnel a sa façon de faire et là j'ai bien vu sa façon de faire et ça m'a permis d'avancer beaucoup plus.

M23 *d'accord, c'est à dire « d'avancer beaucoup plus » ?*

A24 ben de... prendre vraiment en charge un patient, euh, dans sa globalité quoi, d'une je pouvais faire les soins techniques et euh avoir une approche globale, une prise en charge globale du patient, de son entrée dans le service jusque la sortie.

M25 *bien, avec cette infirmière tutrice, vous aviez des moments où vous preniez le temps de d'analyser le cas*

A26 oui, d'analyser le patient, ce qu'il avait et puis euh, d'analyser aussi ce que je faisais quoi, on prenait pas mal de temps,

M27 *il y avait pas mal d'échanges comme ça...*

A28 oui il y avait pas mal d'échanges,

M29 *des formes de débriefings ..un questionnement sur votre pratique*

A30 oui, des calculs de doses aussi, elle m'a donné des fiches à elle, qu'elle avait, donc **il y a eu pas mal d'échanges, c'est vraiment sympa comme stage, un très bon encadrement**

M31 *oui d'accord, et donc là vous avez eu l'impression de progresser*

A32 exactement oui »

Maxime, étudiant en 2^e année (L3, 3^e année de licence) :

étudiant	Maxime				
	Faire sien	Faire soi	Nouvelle disposition	sentiment d'avoir appris	Total
Apprentissage par action	13%	0%	13%	13%	38%
échange, coopération	0%	13%	0%	0%	13%
écoute, lecture, prise de note	0%	0%	13%	0%	13%
modelage	0%	13%	25%	0%	38%
Total	13%	25%	50%	13%	100%

Tableau 23 Maxime Types d'apprentissage et Effets

Maxime utilise principalement *l'action et le modelage* (76%) et développe de *nouvelles dispositions* (50%)

Le *faire soi* semble être chez Maxime un *effet* important. Nous pourrions l'étudier particulièrement au regard de la « construction identitaire ».

Extrait de l'entretien mené avec Maxime :

« M43 d'accord donc, en fait si je comprends bien, l'année où vous avez redoublé vous étiez en difficulté par exemple dans ce type de situation (il s'agissait d'une situation d'évaluation en situation clinique) et maintenant c'est plus facile

A44 mais du coup tout est plus facile autour voilà

M45 est-ce qu'il y a eu un déclic, quelque chose qui vous a fait changé

A46 **oui** il y a eu un déclic, euh ma, **mon redoublement ça m'a fait prendre conscience que je voulais vraiment rester dans ces études là**, parce que ma première année sage femme, ils sont au courant, j'étais pas à fond dedans, je prenais les choses un peu à la légère, parce que bien souvent on passe par la P1 (PCMI 1^e année de médecine) et j'étais parti pour faire médecine, et j'ai pas été classé médecine, alors c'est moi qui a fait le choix de prendre sage femme et euh voilà au début, ma première L2 **j'étais à côté**, j'avais le rythme d'étudiant, je sortais beaucoup et tout et j'avais d'excellentes notes à l'écrit mais par contre du coup la pratique ça suivait pas quoi, je pense que la fatigue et puis une fois que les écrits étaient passés je me relâchais et du coup, non quoi. Et peut être qu'en stage, j'avais pas non plus, euh, la façon d'analyser qu'il fallait pour que justement ces évaluations cliniques soient plus faciles et je me suis gamellé quoi, **je me suis pris un coup de pied au cul pour parler vulgairement** à la fin de la L2 et puis j'ai eu un entretien aussi avec la directrice qui m'a fait comprendre que c'était 4 ans mais 4 ans où on y va et en plus on a un peu de temps à côté, tout n'est pas sacrifice non plus et voilà, et là je suis dans cette optique là **je pense que tout a changé, toute ma façon d'apprendre a changé du coup**

M47 d'accord, vous vous êtes senti mieux dans votre formation

A48 ah oui, carrément oui

M49 est-ce qu'on peut dire que ça peut avoir un lien avec une forme d'identité professionnelle à ce moment là

A50 **oui, on voit quel professionnel on veut devenir**, oui et plus ça va et plus on se rend compte de ce qu'on veut faire dans ce métier là, **à quoi on veut entre guillemets ressembler** quand ce sont des personnes qui nous marque et dans quels établissements on veut aller d'autres pas et que du fait de se projeter comme ça... si je ne suis qu'en L3 et que j'ai encore 2 années à faire, **les années elles passent plus vite, l'apprentissage se fait plus rapidement et euh on se sent vachement à l'aise quoi...**

M51 d'accord et vous n'êtes pas le premier à me dire ça, j'ai eu des 4^e années qui m'ont dit qu'il y a un passage un peu critique en milieu de formation...

A52 *oui, oui, moi j'ai fait 2 P1 et à la fin de ma première P1 j'étais au niveau théorie apprentissage j'étais épuisé et bon c'est hyper dur, j'ai arrêté de bosser 2 mois avant le concours et du coup je l'ai peut être pas eu à cause de ça, maintenant je le regrette mais c'est vrai que l'année d'après j'avais besoin de décompresser et à côté je m'en veux d'avoir redoublé là et d'un côté c'est la vie qui est comme ça et puis j'ai retrouvé une promo qui est super, je pense aussi que ma promo fait que ça m'a aidé...*

M53 *oui...*

A54 *oui ça m'a pas mal aidé, parce que je bosse tout seul mais d'un côté avec une promo sympa où tout le monde s'entend bien ça compte aussi »*

M55 *Et alors moi je m'intéresse tout particulièrement à un phénomène qu'on peut qualifier d'appropriation. C'est à dire par exemple il y a une phase où à un moment donné, par exemple vous faites un examen clinique, vous pouvez le faire en essayant de reproduire soit un modèle que vous avez vu ici ou en stage et puis un moment donné on quitte ce modèle, on a sa manière de faire et vous, vous vous situez où dans cette évolution là, qui va de l'imitation à...*

A56 *entre les 2, je suis encore entre les 2 parce que là au niveau du cursus nous on ne connaît que tout ce qui est physio, je n'ai pas encore rencontré de sage femme qui faisait beaucoup de services, de grosses pathologies et euh après à qui m'identifier euh au niveau du corps enseignant plus aux jeunes sages femmes c'est entre guillemets la relève quoi, il y a 2 jeunes ici, je pense que je m'identifie pas mal à une, au niveau de sa rigueur, parce que je pense que en P1 j'ai été très rigoureux et j'en ai perdu, il faudrait que j'en regagne et après au niveau des professionnels par contre plus au niveau des anciennes sages femmes, ouais, parce qu'elles ont un sens clinique que je pense que notre profession ne doit pas perdre. Même si il y a plein de nouvelles technologies qui pourrait nous permettre de passer outre, et euh voilà ils nous font découvrir des choses en stage impressionnant quoi »*

Nous pourrions relever comme le suggère Jacques Guilhaumou :

« Plus le sujet explicite le modèle qui le détermine, plus il se donne une puissance d'agir » (Guilhaumou, 2012)

Maxime semble effectivement être en mesure d'explicitier les modèles qui le détermine et nous constatons combien il a ressenti ce changement dans son parcours : *« je pense que tout a changé, toute ma façon d'apprendre a changé du coup » « du coup tout est plus facile autour ».*

Maxime illustre par ses propos cette tension identitaire clairement étudiée par Mokhtar Kaddouri (Kaddouri M. , Le projet de soi entre assignation et authenticité, 2002).

Pour Mokhtar Kaddouri : *« dans sa construction de soi, le sujet est selon nous, confronté à une double tension. La première résulte de la confrontation entre deux orientations identitaires. Celle du sujet lui-même qui, dans une épreuve relationnelle avec l'autre se bagarre pour construire son propre projet de soi sur*

soi. Celle qui tente de lui assigner ce qu'il doit être pour se conformer au projet d'autrui sur son soi. La deuxième tension est une conséquence de la première : elle est attisée par les liens d'interdépendance socio-affective et les rapports de pouvoir qui opposent le sujet et autrui dans le combat pour l'authenticité de la construction en question. Il s'agit de la détermination de la place et du rôle que prend le sujet dans la définition des contours et de l'orientation du devenir de son soi. Ces tensions et combats sont nécessaires pour que le sujet construise sa propre identité considérée ici comme totalité indivisible malgré la multitude de ses composantes »

Si nous raisonnons en terme d'espaces, comme le suggère Jean-Marie Barbier (Barbier, E., & Chapelle, Encyclopédie de la Formation, 2009) et Richard Wittorski (Wittorski, Professionnalisation et développement professionnel, 2007), dans un espace « macro »¹¹, espace de l'offre identitaire et de la reconnaissance identitaire, il apparaît très nettement que :

- sur le plan cognitif, *l'organisation définit les situations de travail et les savoirs et connaissances requis* (cf. article 6 et suivant de l'arrêté du 19-7-2011 - J.O. du 10-8-2011 relatifs au Diplôme de formation générale en sciences maïeutiques annexe I) Pour exemple l'article 6 « *Les enseignements conduisant au diplôme de formation générale en sciences maïeutiques comprennent des enseignements théoriques, méthodologiques, appliqués et pratiques et l'accomplissement de stages. Leur organisation est définie par les instances compétentes des structures assurant la formation. La formation fait appel aux technologies de l'information et de la communication appliquées à l'enseignement ; elle est dispensée sur site ou à distance ou selon ces deux modes combinés.* »
- sur le plan de la composante affective : *le regard porté par l'organisation influence de façon positive ou non les affects de l'individu agissant.* Nous avons pu constater combien les étudiants peuvent être « stressés » selon leurs propos par les temps d'évaluation normative ponctuant régulièrement leur avancée dans la formation
- sur le plan de la composante sociale : *identité pour autrui et, au final, identité reconnue (attribution d'une compétence au sujet à partir de l'exercice d'un jugement d'efficacité à propos du process d'action mis en œuvre).* Le process d'action désigne « *ce que fait l'individu en situation et le mot compétence (...) l'attribution sociale d'une qualité à cet individu par son environnement* » (Wittorski, Professionnalisation et développement professionnel, 2007, p. 148) « *Cette action, dès lors qu'elle est perçue comme efficace ou légitime par l'environnement, conduit ce dernier à attribuer à l'individu une compétence.* » p 91 *ibid.*
- sur le plan de la composante culturelle : *injonction organisationnelle ou venant du groupe professionnel d'appartenance.* Cette injonction correspond ici à une attente des futurs collègues de l'étudiant concernant la manière de travailler et de se comporter.

¹¹ Voir tableau p 156 (Wittorski R. , Professionnalisation et développement professionnel, 2007)

Les espaces « micro » et « méso » s'articulent : l'espace micro correspond à *l'espace de la demande individuelle de reconnaissance identitaire* et l'espace méso à *l'espace de la négociation identitaire*.

Le regard porté par les enseignants et les professionnels sages femmes influence de façon positive ou non les affects ressentis par le sujet agissant et se croise, ou se confronte, au rapport affectif qu'entretient l'étudiant avec l'image de soi.

L'étudiant oriente *son process d'action* en fonction des attentes des enseignants et de l'injonction organisationnelle et professionnelle très forte dans ce dispositif.

Nous pouvons dès lors identifier un processus de professionnalisation de type « Professionnalisation-formation » intégrant l'intention de développer des compétences et des savoirs associés.

Maxime nous a fait part d'un effet sur sa construction identitaire et sur son apprentissage.

« A58 oui oui, au niveau du palper et tout notamment il y en a une, sur mes gardes en salle de naissance elle m'a appris des choses vraiment alors que d'autres si seraient moins intéressées, auraient peut être pas voulu montrer et ça et voilà euh un peu entre les 2 parce que je pense que **moi je me dessine aussi ma façon d'être** dans l'accompagnement des couples. Déjà parce que je suis un sage-femme-homme je pense que c'est différent aussi, **on a une approche différente même si on s'identifie à des sages-femmes-femmes** et euh voilà après au niveau purement scolaire euh **j'en prend** de l'école, de certaines personnes et j'en prends un peu des terrains de stage...je peux pas dire que je m'identifie à une personne en particulier mais après oui, il y a des idées et voilà ».

Fabienne, étudiante de 3^e année :

étudiant	Fabienne			
Apprentissage par	Faire sien	Faire soi	sentiment d'avoir appris	Total
action	15%	0%	8%	23%
échange, coopération	0%	0%	8%	8%
écoute, lecture, prise de note	23%	0%	31%	54%
modelage	8%	8%	0%	15%
Total	46%	8%	46%	100%

Tableau 24 Fabienne Types d'apprentissage et Effets

Fabienne privilégie « *l'écoute, la lecture, prise de notes* » dans la moitié des cas en agissant sur 2 effets : *le faire sien* et *le sentiment d'avoir appris* (92%). *L'action* est le deuxième moyen mentionné (23%) puis le *modelage* en 3^e place avec 15%.

Le *faire sien* apparaît plus important chez Fabienne que chez les autres étudiants.

D'ailleurs, si nous regardons cet aspect, nous constatons :

Effets	Appoline	Audrey	Carla	Charles	Fabienne	Maxime	Virginie	Total	
Faire sien		5%	16%	16%	5%	32%	5%	21%	100%
Total		5%	16%	16%	5%	32%	5%	21%	100%

Tableau 25 Effets et étudiants

Sur cet effet, c'est bien Fabienne qui représente la plus forte occurrence.

Extrait de l'entretien mené avec Fabienne :

« F58 ben moi j'ai eu un stage un peu particulier, qui c'est pas, enfin qui c'est bien passé au niveau des soins, mais au niveau organisation qui a été compliqué euh...ben là c'est pareil **on est vraiment dans le milieu dans lequel on va évoluer plus tard**, même si là c'était pas en maternité, c'était dans un autre service, c'est pareil, c'est énormément de pratique, c'est différent des cours, même si on est, on se rend cpte à quoi servent les cours, la théorie ça nous sert, mais là le faire, se tromper, réessayer, ...

M58 pour apprendre à... des gestes par exemple

F59 il y avait déjà les TP, les fiches techniques normalement qu'on connaît, mais ça c'est un peu difficile, normalement on les apprend dans le TP, mais c'est difficile de, à apprendre, quel matériel ? Comment on fait quand on l'a pas vu, moi je les lit mais j'ai plutôt tendance à les apprendre après et après, ben on voit le geste une première fois par une infirmière et après on le refait et si jamais je ne suis pas sûr de moi, je préfère demander, euh, et attendre d'être sûr, la deuxième fois je refais avec elle

M59 quand vous refait le geste vous refait en essayant de reproduire ce que vous avez observer par exemple ?

F60 ouais, ouais, un petit peu des deux parce que des fois, les infirmières, même les sages femmes, vu qu'elles sont un peu plus âgées, elles ont des habitudes pas toujours très bonnes, **j'essaie de faire le juste milieu entre mes fiches pratiques et elles ce qu'elles me montrent**

M60 en fait vous faites différemment..

F61 si (ton plus fort) non non, mais non, il y a des choses, que elles elles savent que ce n'est pas bien, elles le font, elles vous dises c'est pas bien faut pas le faire, forcément vous pouvez pas le faire, si vous arrivez le jour de l'examen pratique et que vous faites ça, vous allez vous faire allumer, enfin, euh, donc, même si elles le font, elles nous disent qu'il ne faut pas le faire, vous ne pouvez pas reproduire un geste qui est mauvais alors qu'elles le savent, on reproduit ce qu'on nous a appris mais ce n'est pas toujours le geste qu'elles font mais elles le savent.

M61 hum hum d'accord. Certains étudiants disent qu'en début de formation, ils sont plus dans l'imitation et qu'après ils ne sont plus dans l'imitation ils font par exemple un examen clinique, ils le font à leur manière, pas forcément comme ils l'ont vu faire. Comment vous vous situez par rapport à ça ?

F62 au début c'est vrai qu'on est plus dans l'imitation quand même, déjà parce qu'on imite nos profs en TP. Parce qu'on ne sait pas le faire, il faut bien qu'on s'appuie sur l'expérience de quelqu'un, après, oui, on a des choses...au fur et à mesure on a des préférences

M62 vous vous situeriez comment, dans une phase d'imitation ou vous l'avez dépassée..

F63 ben, euh, là j'ai fait qu'un stage, le prochain se sera un stage complètement différent, avec des soins complètement différent

M63 ce sera quels soins ?

U5 (lignes 189 à 197) F64 ben là si vous voulez j'étais dans un service de chirurgie,

M64 il y avait beaucoup de pansements, des...

F65 beaucoup de pansements, des, beaucoup beaucoup beaucoup de prises de sang, là en maternité ça va être des soins différents, donc ça va être de nouveau la phase d'imitation, je regarde et je fais la même chose après. Mais c'est vrai qu'à la fin de mon premier stage, **la toute fin c'est vrai qu'on prend des petites habitudes, on fait des choses à notre manière.** Déjà parce que moi je suis gauchère, donc je ne m'organise pas du tout de la même manière qu'un droitier donc voilà... au début on a l'appréhension de faire mal le truc, c'est rassurant de faire la même chose que ce qu'on nous a montré. »

Virginie, étudiante de 3^e année :

étudiant	Virginie					
	Faire sien	Faire soi	Nouvelle disposition	sentiment d'avoir appris	Total	
Apprentissage par action	11%	11%	11%	26%	58%	
échange, coopération	0%	0%	0%	16%	16%	
modelage	11%	5%	5%	5%	26%	
Total	21%	16%	16%	47%	100%	

Tableau 26 Virginie Pratiques d'apprentissage et Effets

Virginie privilégie l'action dans 58% des cas, elle dira « on se sent mieux parce qu'on fait vraiment les choses de sage-femme » [entretien N°7 ligne 23]

Le *modelage* qui se rapproche souvent du moyen *action* opère pour 26% des occurrences chez Virginie.

Elle dira par exemple : « *les stages c'est... un peu spécial dans nos études parce que du coup on apprend sur la théorie et à un moment il faut se jeter à l'eau et du coup on nous apprend certaines choses et on apprend tous les jours à faire des petites choses mais quand il y a, moi je pense à je ne sais pas, une délivrance artificielle ben il y a un moment il faut le faire...* » Et insistera en utilisant à nouveau cette métaphore « *je crois qu'en 3e année c'est plutôt un peu.. il faut se jeter à l'eau et puis donc du coup...* »

Elle fera également référence à une situation de micro-apprentissage dans le cadre travaux pratiques simulant une situation d'urgence et réanimation du nouveau né :

« *V66 on les sent, on sent plus la manière dont il faut intuber etc. Ou d'aspirer de euh de prendre le pouls enfin c'est des réflexes en fait, de prendre le pouls au cordon, c'est pas complètement idiot plutôt que mettre un stéthoscope et d'entendre quelque chose alors qu'il va râler comme il a les poumons pleins d'eau et ben non, au cordon en fait ça va et c'est plus facile, c'est voilà, c'est plus des petites aides en fait des petites « astuces » qu'on apprend ouais mais voilà le problème c'est qu'il faut, il faudra pratiquer sur le terrain pour apprendre vraiment quoi, mais ..c'est des petites astuces, des petites choses, mais que les professionnelles peuvent nous donner parce qu'elles ont pratiqué en fait et euh ça aide aussi d'avoir des profs qui ont pratiqué...* »

Carla, étudiante de 4^e année :

étudiant	Carla			
Apprentissage par	Faire sien	Nouvelle disposition	sentiment d'avoir appris	Total
action	14%	18%	55%	86%
échange, coopération	0%	0%	5%	5%
écoute, lecture, prise de note	0%	9%	0%	9%
Total	14%	27%	59%	100%

Tableau 27 Carla Pratiques d'apprentissage et Effets

Il est étonnant de voir la place occupée par *l'action* dans les propos de Carla.

Elle dira par exemple : « *c'est au moment où je fais le geste que je me rappelle ce qu'on a fait en cours, j'arrive à appliquer ma théorie au moment de...* »

Extrait de l'entretien mené avec Carla :

« C66 J'essaie de mettre des liens en fait avec la théorie, c'est pas le tout d'apprendre, mais il faut savoir à quoi ça sert surtout, c'est ça en fait... **c'est pour ça que c'est bien d'avoir des stages** ...moi je dis heureusement que je suis tombé dans l'année où je suis, parce qu'avec les 1e année, le fait qu'ils aient des stages un peu en décalé, euh, c'est bien parce qu'ils vont être plus longs, mais au point de vue de l'apprentissage de la théorie, je trouve que **c'est mieux de se mettre en situation de stage c'est plus facile à apprendre..**

M67 D'accord...

C68 Tout le monde le dit, ça.. quand on vous apprend 5 cm pour faire un toucher vaginal, **tant qu'on ne l'a pas fait en stage, on ne sait pas**, on s'entraîne avec sa règle, on regarde ce que ça donne, il y a plein de choses comme ça, euh, qu'est-ce qui peut y avoir comme exemple, euh...un examen du nouveau né on nous explique les réflexes, euh, le tonus actif, passif, l'examen neuro et l'examen morpho, cardio vasculaire, et tout ça, on arrive en 2e année, on se dit oh là là, si je tombe la dessus en évaluation, je ne sais pas comment je vais faire et du coup au début c'est du systématique, on apprend, tout ce qu'il y a à faire, du coup, on apprend par cœur, une fois **qu'on est sur le terrain de stage et qu'on s'entraîne** à faire l'examen du nouveau né, on fait dans l'ordre, de haut en bas, on fait juste le tonus, ou juste le .., on fait tout en même temps, par exemple on regarde le tonus, euh, le tonus euh, (les yeux vers le ciel) j'ai un doute, euh oui le tonus actif et donc du coup en même temps on fait les réflexes archaïques, quand on écoute, quand on regarde en même temps l'abdomen, juste avant on a écouté le cœur, les poumons, voilà on fait tout dans un ordre plus logique que systématique comme on l'a appris au début quoi. Oui je pense quand on est au début de la formation et à la fin, c'est pas du tout pareil... »

Carla semble confirmer ce que nous énoncions précédemment, c'est à dire, que les effets de la formation ne se mesurent vraiment qu'au cours des deux dernières années d'études.

« M71 ... Est-ce qu'on peut dire qu'au début on est plus dans de l'imitation, de la reproduction... »

C72 Oui, oui, c'est ça, on imite...**on fait comme la sage femme**, on fait comme on nous a dit dans les cours, on fait comme on nous a entraîné dans les TP, ou aussi comme fait la sage femme, bon après les sages femmes ont différentes manières de faire et après **une fois que nous on commence à savoir les faire on prend un peu de tout un peu partout et on arrive à faire un examen complet mais d'une autre façon, notre façon à nous.**

M73 Ça c'est passé comme ça pour vous ?

C74 Oui, oui oui, je me suis rendu compte que ça marchait parce que j'ai dépisté plein de trucs, je me suis dit ah ! Je les fais bien quand même les examens, ça m'est arrivé de dépister une luxation de hanches, ça tombait bien, je venais de faire ma clinique sur la luxation congénitale de hanche, du coup je savais tout de suite quel genre...parce que au début on nous apprend hanche luxable, hanche luxée, hanche luxée réductible (fait les gestes en même temps), on se dit oh là là, qu'est ce que c'est que tout ça, **et en**

fait une fois qu'on l'a fait, déjà, quand Monsieur B est venu, **c'était génial parce que on a tout de suite compris la différence ...**

M75 Comment ça s'est passé cette compréhension ?

C76 Ben en fait, c'est un bassin, on maintient le bassin, il y a juste les deux jambes à partir du nombril, et en fait il nous a expliqué qu'il fallait déjà faire une pression axiale, alors quand on nous dit pression axiale sans faire les gestes on comprend pas trop, et on luxait la hanche quand on fait une pression axiale et on réduisait quand on fait une abduction en fait, et du coup c'est vrai que quand on examine un nouveau né, et **que on fait cette pression** et qu'on entend un comment dire, on entend un ressaut au moment de faire l'abduction, on se dit c'est une hanche luxable, on arrive à la luxer, et on arrive à la remettre bien,

M77 Pour comprendre ça il faut faire les gestes ?

C78 Oui, **il faut faire le geste, voilà, on est obligé**, il y a plein de choses comme ça...

M79 On ne peut pas resté...

C80 Après il y a la hanche quand elle est luxée, quand on entend le ressaut comme ça c'est qu'elle est luxée, au niveau du piston, s'il n'y a pas de sensation de piston, et qu'on a juste le ressaut, c'est qu'elle est luxée ou qu'elle est réductible,

M81 Vous avez fait ce type d'exercice, de mouvement (je refais le même mouvement) et est-ce qu'il y a un moment où vous avez ... dans le geste, il y a eu une compréhension, à travers le geste, à l'aide du geste...

C82 **À l'aide du geste**, au moment où on le fait en fait,

M83 Au moment où vous le faites ?

C84 Oui au moment où on le fait, il nous explique qu'au moment où on le fait il doit y avoir un ressaut, alors on ne sait pas trop,

M85 Il faut le sentir...

C86 **Oui, il faut le sentir, vu que moi je l'ai senti en stage, je me suis dit là, pour le coup je sais... »**

Audrey, étudiante de 4^e année :

étudiant	Audrey				
Apprentissage par	Faire sien	Faire soi	Nouvelle disposition	sentiment d'avoir appris	Total
action	0%	0%	4%	13%	17%
échange, coopération	0%	0%	0%	26%	26%
écoute, lecture, prise de note	13%	4%	9%	13%	39%
modelage	0%	17%	0%	0%	17%
Total	13%	22%	13%	52%	100%

Tableau 28 Audrey Pratiques d'apprentissage et Effets

Pour Audrey, *l'échange coopération* a produit un *sentiment d'avoir appris* notamment en situation d'ARC (atelier de raisonnement clinique) qu'elle dit beaucoup apprécier « *je trouve ça très bien, c'est super* ».

Par ailleurs, *l'écoute, la lecture et la prise de note* lui permet de *faire sien, d'avoir le sentiment d'avoir appris, de créer de nouvelles dispositions* et de *faire soi*.

Extrait de l'entretien N°2 mené avec Audrey :

« A44 Quoi d'autre sur ma méthode d'apprentissage, euh... voilà, j'aime bien bosser régulièrement, pareil, avant, il y a différents exams, il y a les exams écrits et on a aussi nos pratiques cliniques, moi les pratiques cliniques j'aime beaucoup, je bosse tout ce qui est théorique chez moi, **je relis plein de cours**, pour essayer d'avoir plein de connaissances, et aussi je vais au CHU, **aux archives, et je prend des dossiers et je regarde les conduites à tenir en fait je réfléchis** à ce que moi je ferais et à ce qu'on a fait et je confronte un peu mes idées et on fait ça aussi à 2 ou à 3 c'est sympa aussi on confronte nos idées entre nous, ça reprend l'idée de l'ARC finalement, voilà...

M45 *D'accord...*

A46 Et ça c'est quelque chose que je ne faisais pas avant que je fais depuis, en fait moi j'ai redoublé ma 3e année et je suis dit OK tu redouble, **il y a un truc qui va pas, il faut évoluer**, il faut trouver quelque chose d'autre et parce que j'ai redoublé à cause de ma pratique et c'est **ça que j'ai trouvé, cette idée**, ce concept d'aller faire des dossiers confronter mes idées et **ça m'a fait progresser**

M47 *C'était une initiative personnelle, c'est vous ...*

A48 Oui, c'est sur mon temps personnel...

M49 *Et l'idée d'y aller c'était ...*

A50 En fait c'est l'ARC qui m'a donné cette idée là, et c'est vrai que une fois avec une copine on s'est dit « tient pourquoi on essaierait pas de faire un ou 2 dossiers comme ça », et ça met resté, maintenant je le pratique plutôt toute seule, mais ça met resté... »

Chaque étudiant présente un profil différent. L'un privilégiera tel moyen l'autre tel autre, mais ils se rejoignent tous dans un même processus d'apprentissage.

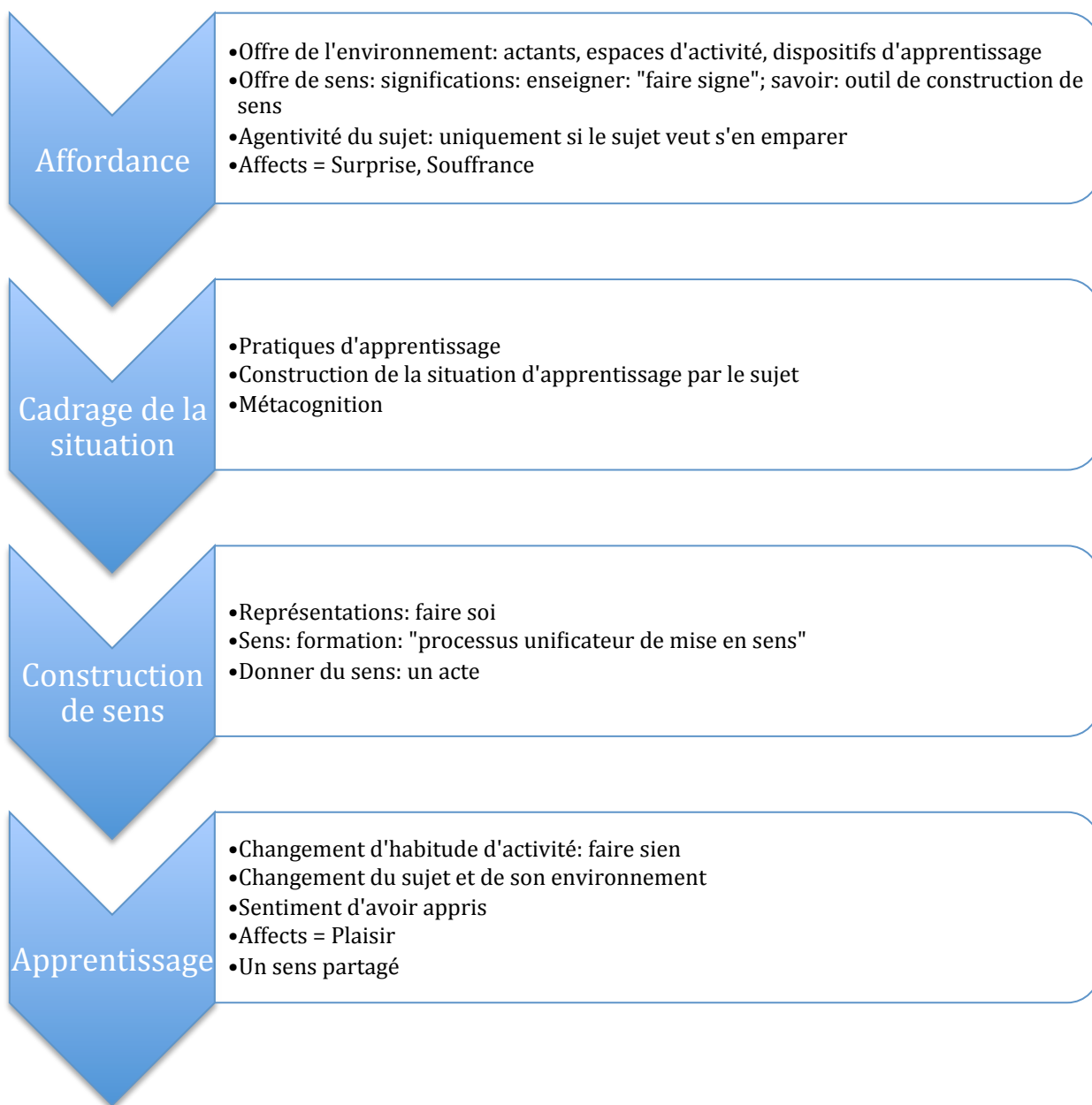
13.1. Un système dynamique de construction de sens :

Ces premiers résultats nous conduisent à faire émerger un processus que nous pouvons considérer comme un système dynamique de construction de sens.

Système qui nous semble articulé autour de quatre grandes étapes :

1. **Affordance** : correspondant à *l'offre de l'environnement* qui pourra ou non être saisie par le sujet s'il mobilise son agentivité. Cette offre de l'environnement intègre une offre de significations émanant des enseignants. Nous retiendrons l'étymologie du mot *enseigner* : faire sens. A cette première phase sont associées des émotions que l'on peut rapprocher des catégories : surprise ou souffrance (toujours selon la typologie de Goleman)
2. **Cadrage de la situation** : l'étudiant déploie des pratiques d'apprentissage acquises au cours de son histoire d'apprenant, il doit construire la situation pour en repérer les éléments significatifs, *porteur de sens*. Il doit également développer des capacités métacognitives : qu'est-ce qui lui advient et qu'en fera-t-il ?
3. **Construction de sens** : la construction mentale spécifique en jeu à ce stade conduit l'étudiant à réorganiser ses représentations, ce que nous avons articulé avec le faire soi. Dans ce cas, pour nous, l'étudiant est en *formation*. Si nous accordons à formation son sens étymologique : « processus unificateur de mise ensemble, en sens, d'éléments autrement séparés » (Maillebois, 2000)
4. **Apprentissage** : sentiment d'avoir appris, changement d'habitude d'activité, changement de l'environnement du sujet avec des éprouvés psychiques du type plaisir associés à l'idée d'un sens partagé.

Un système dynamique de construction de sens :



Quatrième partie :

Le palimpseste de nos apprentissages

14. Le palimpseste de nos apprentissages

Le système dynamique de construction de sens nous paraît être au centre du processus à l'œuvre dans le déploiement des activités d'apprentissage des étudiants.

Nous avons également considérés que le sens est « *une construction mentale spécifique qui s'effectue chez un sujet à l'occasion d'une expérience, par rapprochement entre cette expérience et des expériences antérieures* » (Barbier J.-M., Rapport établi, sens construit, signification donnée, 2000, p. 69).

Qu'en est-il des expériences antérieures ?

14.1. Une forme de tradition, de transmission intergénérationnelle.

Carla [Entretien N°1 unité 1 ligne 15] étudiante de 4^e année nous dira :

« Ma mère m'a appris comme ça, du coup, elle me disait *il faut que tu retiennes le plan*, je retiens d'abord le plan... »

Extrait de l'entretien avec Carla :

« Bien moi c'est toujours pareil, c'est toujours la même façon de faire (pratique), en général, j'écris pour apprendre, je lis le cours, je souligne tout, ce qui n'est pas important au crayon, ce qui est important en rouge, les titres je mets des couleurs différentes, ce qui est vraiment très important je met du stabilo, un cœur à côté..

M7 *Ce que vous soulignez c'est pendant le cours ?*

C8 Non c'est après, quand je rentre chez moi, pendant le cours, j'écris assez vite, c'est assez brouillon, je remets bien les titres, j'aime bien avoir un plan, **ma mère m'a appris comme ça, du coup, elle me disait « il faut que tu retiennes le plan », je retiens d'abord le plan..** »

Pour Daniel Faïta « le *mot* qu'il prononce lui vient forcément d'autrui, car c'est au gré des relations sociales qu'il s'en est saisi, mais il en fait, même de façon infinitésimale, ce que nul n'avait fait avant lui. » (Faïta, 2011, p. 44)

Yves Clot (Clot, Travail et pouvoir d'agir, 2008) nous rappelle que l'on a coutume en général de référer la formation du geste à la manière dont Marcel Mauss l'inscrivait, dans une tradition. J'appelle technique un acte traditionnel efficace, écrivait-il : « *Il n'y a pas de technique et pas de transmission, s'il n'y a pas de tradition. C'est en quoi l'homme se distingue avant tout des animaux : par la transmission de ses techniques et très probablement par leur transmission orale* » (Mauss, 1950, p. 371). Selon lui, « *l'enfant, l'adulte imite des actes qui ont réussi et qu'il a vu réussir par des personnes en qui il a confiance et qui ont autorité sur lui. L'acte s'impose du dehors, d'en haut, fût-il un acte exclusivement biologique,*

concernant son corps. L'individu emprunte la série des mouvements dont il est composé à l'acte exécuté devant lui ou avec lui par les autres. C'est précisément dans cette notion de prestige de la personne qui fait l'acte ordonné, autorisé, prouvé, par rapport à l'individu imitateur, que se trouve tout l'élément social » (p. 369).

En un sens il n'y a rien à redire à cette théorie de l'emprunt (Clot, Travail et pouvoir d'agir, 2008) partagée aussi par Meyerson (2000, p. 312).

En somme, le sujet apprenant emprunte à ses pairs un geste étranger qu'il faut faire sien et il ne peut y parvenir qu'en le soumettant à ses propres intentions réalisées dans l'action.

*« Mais pour qu'il soit effectivement approprié **par moi** - et il y faut du temps et des échecs - il faut qu'il devienne approprié **pour moi**. »* (Clot, Travail et pouvoir d'agir, 2008)

Comme nous l'avons vu dans notre étude exploratoire, le sujet apprenant cherche à *faire sien* et dans le même temps à *faire soi*. Puisqu'il se construit en même temps qu'il s'approprie.

« L'imitation est donc ce mouvement d'appropriation qui transpose le geste de l'autre dans l'activité du sujet : source externe de mon apprentissage, il doit se convertir en ressource interne de mon propre développement. Ce retournement du geste oblige à regarder la transmission comme un processus qui ne va pas simplement du dehors au dedans mais aussi du dedans au dehors » (Clot, 1999; Meyerson, 2000, p. 338).

Ce mouvement du dehors au dedans et du dedans au dehors est déjà présent dans notre histoire.

Sigmund Freud nous met sur la piste lorsqu'il cite Goethe dans Totem et Tabou « *Ce que tu as hérité de tes pères, acquiers-le pour le posséder* » (Freud, 2004, p. 181).

En le paraphrasant nous pourrions évoquer l'héritage de nos pairs.

14.2. Un ensemble de possibles

S'il y a bien un effort de transmission du dehors, venant des pairs ou des pères, pour aller du dehors au dedans, et il y a également un mouvement du dedans au dehors pour acquérir et posséder, du dedans au dehors pour mieux y revenir.

Il y a en quelque sorte un mouvement de torsion du dehors au dedans et du dedans au dehors. Dans une approche spatiale mais aussi temporelle comme nous le rappelle Françoise Bernard et Renée Simonet à l'aide de cette citation de Lao Tseu: « *La graine se souvient de l'arbre qu'elle sera* » (Bernard & Simonet, 1997), évoquant dans un mouvement de torsion un avenir contenu dans un passé en gestation.

Marc Durand soutient que deux processus particuliers sont à l'œuvre : la conservation et la transmission.

« *La conservation est le processus par lequel ce qui a été pensé, fabriqué, inventé, ressenti... n'est pas perdu dans le gouffre du temps mais mémorisé pour être recouvré. La conservation procède par une mise en signes (contes, récits, chants, danses, dessins, schémas, objets, outils, instruments, livres...) qui sont autant de conservatoires. Dans certains cas la mémorisation et la constitution d'un patrimoine sont intentionnelles, dans d'autres elles sont implicites et inhérentes à l'activité elle-même. Le passé mis en signes ou sémiotisé est « à disposition » pour l'action à l'instant t et l'acteur n'a pas à réinventer à chaque fois ce qui a déjà été trouvé avant lui par ses prédécesseurs. Au moment où il s'apprête à agir, cette culture est potentiellement disponible pour son action.* » (Durand, *Activité(s) et formation*, 2006)

Carla étudiante de 4^e année [entretien N°1 unité 7] relève un signe du passé qui constitue une « mise à disposition » pour l'action.

« U7 (lignes 324 à 347) C110 Ben oui, quand on imite du coup c'est qu'on n'a pas tout compris, à mon avis, donc euh on le fait parce que... je ne sais pas ce que j'ai comme exemple, euh c'est un exemple bête, c'est quand j'étais petite par exemple quand on écrivais... euh... l'armoire, admettons, l'apostrophe armoire, non plutôt l'été, l'apostrophe été, je ne comprenais pas pourquoi la maîtresse elle mettait toujours deux accents alors moi je faisais comme elle, j'imitais, je mettais l'2 accents été, j'ai compris après qu'il y avait l'apostrophe puis l'accent aigu. C'est bête, mais c'est une image, comme ça je ne comprenais pas, quand on comprend, on arrive mieux à faire les liens à ce moment là. »

14.3. Le palimpseste comme métaphore

Le palimpseste¹² était initialement ce parchemin dont on a effacé l'écriture pour le réutiliser. Par extension, ce terme est utilisé pour désigner un nouvel état qui recouvre l'état précédent (d'un texte, d'une image ou d'un sentiment).

« *L'usage d'écrire sur une matière déjà couverte d'écriture (papyrus ou parchemin) remonte à l'Antiquité, et se continue jusqu'au XII^e siècle de notre ère. Dès la Renaissance, on a disposé de procédés chimiques qui permettaient de faire apparaître l'écriture recouverte et ainsi découvrir des textes inédits.* » (Bernard & Simonet, 1997, p. 60)

Mais cette première écriture que l'on souhaitait effacer pour récupérer un support précieux ne l'est pas complètement et il perdure des traces de l'écriture précédente. Il n'était pas physiquement possible de retrouver l'état initial du support. Après de multiples tentatives d'effacement et de réécriture le parchemin porte en lui les traces de signes pas tout à fait lisibles mais pas tout à fait disparues non plus.

¹² Dictionnaire Larousse : « nom masculin (*latin* palimpsestus, *du grec* palimpsêston) Parchemin dont la première écriture, grattée ou lavée, a fait place à un nouveau texte »

Il semblerait que nous fonctionnons en quelque sorte à la manière d'un palimpseste.

« *L'immense et compliqué palimpseste de la mémoire* » disait Charles Baudelaire.

D'une certaine manière, nous pouvons penser que le *matériau* à partir duquel s'effectue cette activité est ce palimpseste : le palimpseste de nos apprentissages.

Nous gardons les traces de nos connaissances comme de nos savoirs d'action. Acquérir de nouvelles connaissances ne consiste pas à faire table rase des anciennes. S'approprier de nouvelles connaissances signifie modifier les anciennes, et celles que l'on a souhaité nous transmettre ou que l'on a souhaité acquérir. Cette modification transforme en même temps le sujet, son environnement et ses dispositions pour former un système des actions possibles.

Notre activité d'apprentissage s'écrit sur un palimpseste que nous avons nous même construit après l'avoir conquis. Des éléments s'effacent, réapparaissent, se modifient, de nouveaux éléments s'écrivent. Ce palimpseste peut se rapprocher de la notion de *monde propre* déjà évoquer précédemment.

Le tout s'inscrivant dans une sorte de sérialité, au sens défini par Dewey (Dewey J., *Logique: la théorie de l'enquête*, 1993)

« *La sérialité est autre chose qu'une succession d'unités isolées et indépendantes : dans un comportement sériel, « les actes antérieurs de la série préparent la voie aux suivants », et « un acte sort d'un autre acte et conduit par accumulation à un nouvel acte jusqu'à l'activité finale pleinement intégrée »* (Dewey J., *Logique: la théorie de l'enquête*, 1993, p. 87) Avec la sérialité s'introduit aussi l'intentionnalité, qui se décline en hiérarchisation d'un côté – apparition d'un « *ordre défini d'activités initiales, intermédiaires et finales* » -, en directionnalité de l'autre : un comportement sériel a « *une direction et une force cumulative* » (Opus cité, p 89)

Il convient donc, selon Dewey, de raisonner en terme de « circuit » : « *ce qui existe dans le développement normal du comportement est donc un circuit dont la première phase ou « ouverture » est la tension des divers éléments de l'énergie organique, tandis que la phase finale ou « fermeture » est l'institution de l'interaction intégrée de l'organisme et de l'environnement* » (Opus cité, p 90). Mais cette institution ne signifie pas un retour à l'état antérieur, car « *l'environnement a été modifié, de même qu'a changé ce qui dans l'organisme va conditionner les comportements ultérieurs (une nouvelle habitude a, par exemple, pu se former).* »

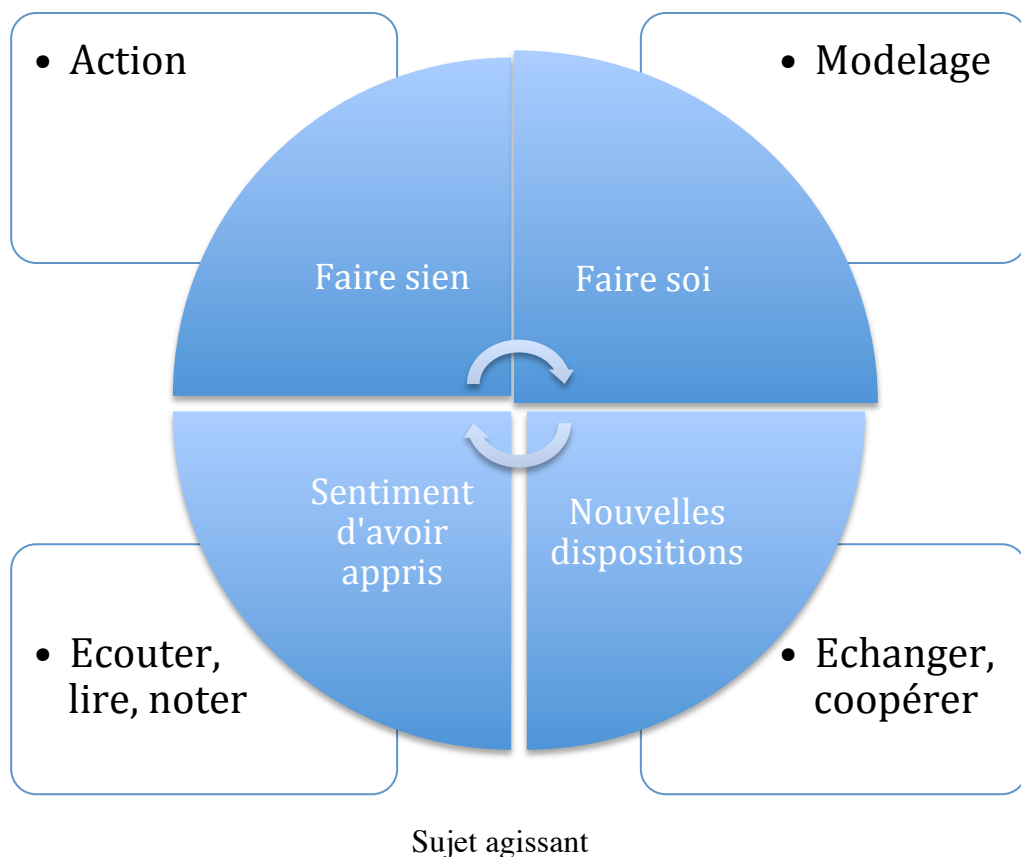
Le *sentiment d'avoir appris* correspond pour nous à la construction mentale et discursive effectuée par l'apprenant lorsque le processus dynamique de construction de sens s'est développé pour aboutir à de nouvelles dispositions.

Nous proposons deux représentations provisoires de cette sérialité, de ce circuit. La phase d'ouverture serait liée à une situation *affordante* forme de déclic ou d'*insight* qui va engager le sujet et son *agentivité* dans une activité d'appropriation où s'articulent dans un même mouvement itératif du dehors au dedans et du dedans au dehors et du passé au présent pour *faire sien, faire soi*, passant par *un sentiment d'avoir appris* et aboutir, phase de fermeture, à de *nouvelles dispositions*. Celles-ci forment un nouvel environnement, un nouveau monde propre au sujet agissant qui va pouvoir poursuivre le processus en cours.

15. Deux représentations d'une sérialité du sujet agissant

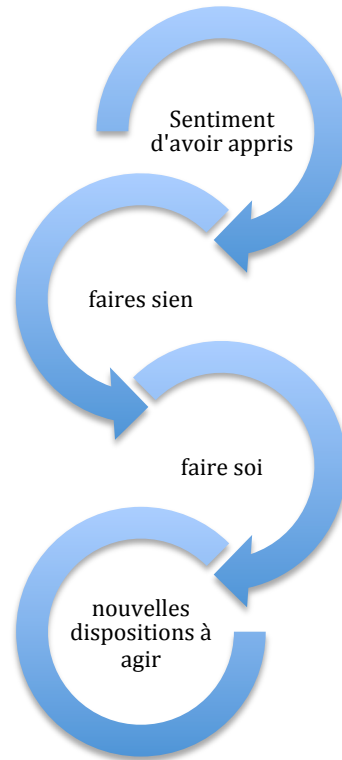
Nous pouvons ébaucher un modèle du système dynamique de l'activité du sujet agissant en situation d'apprentissage. Il s'agit bien entendu d'une hypothèse qui mériterait d'être approfondie.

Première proposition directement en rapport avec notre étude:

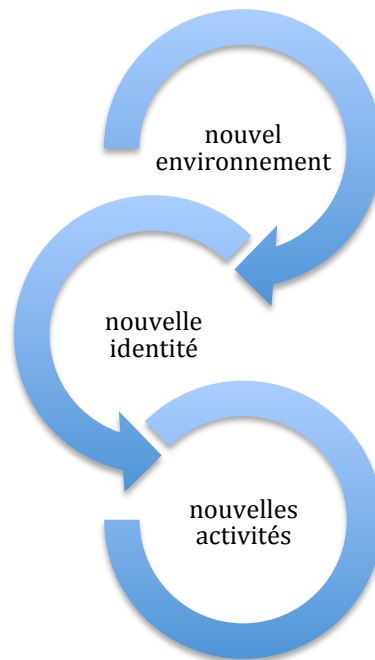


Cette première représentation montre que dans l'interaction avec son environnement, le sujet utilise divers moyens, diverses pratiques d'apprentissage regroupées sous quatre formes, qui agissent alternativement ou simultanément sur le *sentiment d'avoir appris, le faire sien, le faire soi et les nouvelles dispositions*.

Deuxième proposition : une sérialité chez le sujet agissant :



w



Ce schéma cherche à montrer la *sérialité* à l'œuvre. Chaque étape est liée aux autres dans un même *circuit*. Chaque étape produit un changement sur les autres éléments du système. Celui-ci est considéré comme dynamique car chaque élément n'existe que dans la relation qu'il entretient avec les autres. Il s'agit en quelque sorte d'une structure, une structure dynamique. L'environnement n'est pas séparable de l'activité qui elle-même n'est pas séparable du *faire soi*, ou de l'individuation, qui elle-même n'est pas dissociable d'un *faire sien* ou encore des *nouvelles dispositions à agir*.

Ces deux schémas ne sont pas entièrement satisfaisants parce qu'ils sont statiques. Ils seraient plus significatifs si nous pouvions les représenter en trois dimensions et en mouvement.

Une étude plus approfondie pourrait peut-être nous permettre de mieux comprendre ce système dynamique et trouver une autre façon de le représenter.

Conclusion

Invités à parler de leurs pratiques d'apprentissage, les étudiants en sciences maïeutiques du CHU de Rouen nous ont fait part de *leur sentiment d'avoir appris*. Celui-ci a fait l'objet de notre étude exploratoire.

En s'appuyant sur la théorie ancrée et une posture épistémologique de type phénoménologique, cette exploration du sentiment d'avoir appris en situation d'enseignement nous a conduit à observer :

- que le sentiment d'avoir appris est dominant dans le discours des étudiants comparativement à d'autres effets produit par un apprentissage
- que le sentiment d'avoir appris est prépondérant chez les étudiants de 4^e année (fin de formation)
- que le moyen pour apprendre le plus lié au sentiment d'avoir appris est l'action
- que logiquement l'espace d'activité privilégié est le stage
- que les actants principaux quelque soit l'année de formation sont les « sages femmes » et « soi-même », dessinant alors une trajectoire d'auto-construction
- que lorsqu'il s'agit de faire sien, l'expression en 1^e personne et l'expression *omnipersonnelle* « on » sont présentes dans 90% des cas
- que le faire soi est nettement plus important en 4^e et 3^e année qu'en début de formation

- que des enjeux d'étiquetage et de présentation de soi sont présents dans le discours des étudiants et que cela mériterait d'être approfondi
- que nous sommes en présence d'un processus dynamique de construction de sens en 4 étapes
- que le processus à l'œuvre conduit l'étudiant à développer de nouvelles dispositions à agir dans le cadre d'une interaction entre son environnement, ses activités et lui-même comme sujet pluriel

Ces différents points d'observation ont été corroborés par l'équipe enseignante du Département de Sciences Maïeutiques du CHU de Rouen.

Le *sentiment d'avoir appris* correspond alors à la construction mentale et discursive effectuée par l'apprenant lorsque le processus dynamique de construction de sens s'est développé pour aboutir à de nouvelles dispositions.

Au regard de ces éléments, nous proposons d'une part, une représentation du système dynamique de construction de sens qui nous semble à l'œuvre dans les activités des sujets étudiés, d'autre part une représentation de l'activité du sujet agissant selon la conception de la sérialité de John Dewey.

Cette série se comporte comme un système dynamique qui agit dans un même mouvement sur 7 points :

- le sentiment d'avoir appris
- le faire sien
- le faire soi
- de nouvelles dispositions à agir
- un nouvel environnement
- une nouvelle identité
- de nouvelles activités

Ces 7 points d'articulation s'effectuent dans le cadre d'un processus en cours que nous nommons, par métaphore, le palimpseste de nos apprentissages.

Nous avons observé un processus en cours chez 7 étudiants. Au moment où nous avons rencontré les apprenants, chacun se situait à une phase différente du processus. Nous défendons la thèse qu'il s'agit d'un même processus et non de processus particuliers à chaque apprenant.

Nous pourrions poursuivre notre étude en élargissant la cohorte étudiée pour prendre en compte l'ensemble des étudiants en sciences maïeutiques du CHU de Rouen, voire de l'élargir davantage en observant le processus chez un plus grand nombre d'apprenants des sciences maïeutiques ou d'autres disciplines.

Nous pourrions également enrichir notre étude exploratoire en analysant plus finement certaines phases ou chacune des phases du processus.

Nous avons également élaboré une architecture conceptuelle. Elle nous apparaît en final plutôt cohérente dans son ensemble. Nous aurions peut être pu convoquer d'autres concepts, notamment issues de la théorie sociocognitive d'A.

Bandura, comme le sentiment d'efficacité personnelle ou la capacité d'auto-réflexivité sur sa propre efficacité (self-efficacy).

Nous avons le sentiment de n'avoir qu'effleuré les affects en jeu dans les situations des étudiants. Des entretiens complémentaires auraient peut être pu nous permettre de développer notre analyse sur ce point.

Nous avons également identifiée une phase du processus dynamique intitulée « *cadre de la situation* » intégrant la notion de construction de la situation par le sujet. Phase intermédiaire entre l'affordance, ou l'offre de l'environnement, et la construction de sens. Il nous semble intéressant dans faire un objet de recherche en soi. Un travail de recherche en écho à la question posée par Bernard Rey « un apprentissage du sens est-il possible ? » nous intéresserait au plus au point.

Cette perspective mériterait de repenser le matériau à recueillir et ses modalités de collecte.

Pour conclure, nous retenons que la notion de construction de sens et de système dynamique de construction de sens est fondamentale dans la compréhension du processus révélé par le sentiment d'avoir appris.

Bibliographie

Albarelo, L. (2007). *Apprendre à chercher* (éd. 3e édition). Bruxelles: De Boeck.

Albarelo, L. (2011). *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.

Albarelo, L. (2004). *Devenir praticien-chercheur : Comment réconcilier la recherche et la pratique sociale* (éd. 2e édition). Bruxelles: De Boeck.

Albarelo, L., Barbier, J.-M., Bourgeois, E., & Durand, M. (2012). *Expérience, mimésis et apprentissage*. Paris: PUF.

Angué, K. (2009). Rôle et place de l'abduction dans la création de connaissances et dans la méthode scientifique peircienne. *Recherches Qualitatives Vol 2* , pp. 65-94.

Ardoino, J. .. (2000). De l'accompagnement en tant que paradigme. *Pratiques de formation/Analyses N°40* , pp. 141-178.

Astier, P. (s.d.). La fonction "situante" de l'activité. Le cas de la blanchisserie industrielle. *Recherche et formation N°42* , pp. 75-85.

Audédat, M., Dory, V., Nendaz, M., Vanpee, D., Pestiaux, D., Junod Perron, N., et al. (2012). *What is so difficult about managing clinical reasoning difficulties?* Med Educ, in press.

Audédat, M.-C., Laurin, S., & Sanche, G. (2011, Décembre). Aborder le raisonnement clinique du point de vue pédagogique. 1 Un cadre conceptuel pour identifier les problèmes de raisonnement clinique. *Pédagogie Médicale* , pp. 223-229.

Audédat, M.-C., Laurin, S., & Sanche, G. (2011, Décembre). Aborder le raisonnement clinique du point de vue pédagogique. 2 Les difficultés de raisonnement clinique à

l'étape du recueil initial de données et de la génération d'hypothèses. *Pédagogie Médicale*, pp. 231-236.

Avenier, M.-J. (., & Schmitt, C. (. (2007). *La construction de savoirs pour l'action*. Paris: L'Harmattan.

Bachelard, G. (2011). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris: Vrin.

Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.

Bakhtine, M. (2003). *Pour une philosophie de l'acte*. Lausanne: Editions L'Age d'Homme.

Bandura, A. (1999). A social cognitive theory of personality. Dans L. Pervin, & O. John, *Handbook of personality 2e Ed* (pp. 154-196). New York: Guilford Publications.

Bandura, A. (2002). *Auto-efficacité - Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles: de Boeck trad. de J. Lecomte.

Bandura, A. (1998, Février). Exploration of Fortuitous Determinants of Life Paths. *Psychological Inquiry vol. 9*, pp. 95-99.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy, the exercice of control*. New-York: Freeman.

Barbier, J.-M. (2006). *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. Paris: L'Harmattan.

Barbier, J.-M. (1991). *Elaboration de projets d'action et planification*. Paris: PUF.

Barbier, J.-M. (2007). Le vocabulaire des rapports entre sujets et activités. Dans M.-J. Avenier, & C. Schmitt, *La construction de savoirs pour l'action* (pp. 49-68). Paris: L'Harmattan.

Barbier, J.-M. (2003). L'éducation: ni prométhée, ni sisyphé, une intervention. Dans J. Beillerot, & C. Wulf, *L'éducation en France et en Allemagne* (pp. 201-214). Paris: L'Harmattan.

Barbier, J.-M. (2009). Les dispositifs de formation: diversités et cohérences - outils d'approche. Dans J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle, & J.-C. Ruano-Borbalan, *Encyclopédie de la formation*. Paris: PUF.

Barbier, J.-M. (2004). *Les savoirs d'action : une mise en mot des compétences ?* (éd. Action et savoir). Paris: L'Harmattan.

Barbier, J.-M. (2000). Rapport établi, sens construit, signification donnée. Dans J.-M. Barbier, & O. (. Galatanu, *Signification, sens, formation* (pp. 61-86). Paris: PUF.

Barbier, J.-M. (2011). *Vocabulaire d'analyse des activités*. Paris: PUF.

Barbier, J.-M., & Durand, M. (2003). L'analyse de l'activité: approches situées. *Recherche et Formation N°42*, pp. 99-117.

Barbier, J.-M., & Durand, M. (2006). *Sujets, activités, environnements. Approches transverses* (éd. Education et formation). Paris: PUF.

- Barbier, J.-M., & Galatanu, O. (2000). La singularité des actions: quelques outils d'analyse. Dans J.-M. Barbier, *L'analyse de la singularité de l'action* (pp. 13-51). Paris: PUF.
- Barbier, J.-M., & Galatanu, O. (2000). *Signification, sens, formation*. Paris: PUF.
- Barbier, J.-M., Bourgeois, E., & Chapelle, G. R.-C. (2009). *Encyclopédie de la Formation*. Paris, France: PUF Démos.
- Barbier, J.-M., Bourgeois, E., Villers (de), G., & Kaddouri, M. (2006). *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. Paris: L'Harmattan.
- Barbier, J.-M., Clot, Y., & Dubet, F. (2000). *L'analyse de la singularité de l'action*. Paris: PUF.
- Barbier, J.-M., E., B., & Chapelle, G. R.-C. (2009). *Encyclopédie de la Formation*. Paris, France: PUF Démos.
- Barney, G., Glaser, A., & Strauss, A. (2010). *La découverte de la théorie ancrée, Stratégies pour la recherche qualitative*. Paris: Armand Colin .
- Bataille, M. (1983). Méthodologie de la complexité. *Pour N°90* , p. 33.
- Bateson, G. (1984). *La nature de la pensée*. Paris: Seuil.
- Beaud, S., & Weber, F. (1998). *Guide de l'enquête de terrain*. La Découverte.
- Becker, H. (2004). Epistémologie de la recherche qualitative. Dans A. Blanc, & A. (. Pessin, *L'Art du terrain. Mélanges offerts à Howard S. Becker* (pp. 58-89). Paris: L'Harmattan.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., & Mosconi, N. (. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris: L'Harmattan.
- Beillerot, J., Bouillet, A., Blanchard-Laville, C., & Mosconi, N. (. (1989). *Savoir et rapport au savoir, Elaborations théoriques et cliniques*. Paris: Editions Universitaires.
- Berbaum, J. (1991). *Développer la capacité d'apprendre*. Paris: ESF.
- Berger, G. (2003). Le recherche-action: Epistémologie historique. Dans P.-M. Mesnier, & P. Missotte, *La recherche-action: une autre manière de chercher, se former, transformer* La recherche-action: une autre manière de chercher, se former, transformer (pp. 13-26). Paris: L'Harmattan.
- Bernard, F., & Simonet, R. (1997). *Le parcours et le projet*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Blanchard-Laville, C., & Fablet, D. (2003). *Ecrire les pratiques professionnelles*. Paris: L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C., & Fablet, D. (2001). *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*. Paris: L'harmattan.
- Borzeix, A., & Fraenkel, B. (2001). *Langage et travail*. Paris: CNRS.
- Bouchard, R., Cosnier, J., & Kerbrat-Orecchioni, C. (1991). *Décrire la conversation*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.

- Bouffard-Bouchard, T., & Pinard, A. (1988). Sentiment d'auto-efficacité et exercice des processus d'autorégulation chez des étudiants de niveau collégial. *International Journal of Psychology* 23 , pp. 409-431.
- Bourassa, B., Serre, F., & Ross, D. (2007). *Apprendre de son expérience*. Québec: Presse de l'Université du Québec.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C., & Passeron, J.-C. (1968). *Le métier de sociologue*. Paris-La Haye: Mouton-Bordas.
- Bourgeois, E. (2009). Les dispositifs d'apprentissage en formation d'adultes. Dans J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle, & J.-C. Ruano-Bordalan, *Encyclopédie de la formation* (pp. 507-536). Paris: PUF.
- Bourgeois, E., & Chapelle, G. (. (2006). *Apprendre et faire apprendre*. Paris: PUF.
- Bourgeois, E., & Nizet, J. (2005). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris: PUF.
- Boutinet, J.-P. (2002, 4). Questionnement anthropologique autour de l'accompagnement. *Education Permanente* , 153, pp. 241-250.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme sociodiscursif*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P., & Bulea, E. (2006). La dynamique de l'agir dans la dynamique langagière. Dans J.-M. Barbier, & M. Durand, *Sujets, activités, environnements: approches transverses*. Paris: PUF.
- Brougère, G. (2009). Une théorie de l'apprentissage adaptée : l'apprentissage comme participation. Dans G. Brougère, & A.-L. (. Ulmann, *Apprendre de la vie quotidienne* (pp. 267-278). Paris: PUF.
- Callot, E. (1985). *William James et le pragmatisme*. Paris et Genève: Champion-Slatkine.
- Carré, P. (2004, mai). Bandura : une psychologie pour le XXIe siècle ? . *Savoirs* , pp. 9-50.
- Carré, P. (2004). Bandura: une psychologie pour le XXIe siècle? *Savoirs n°5 (Hors série)* , pp. 9-50.
- Carré, P., & Charbonnier, O. (2003). *Les apprentissages professionnels informels*. Paris: L'Harmattan.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1998). *On the self-regulation of behavior*. New York: Cambridge University Press.
- Caverni, J.-P. (1988). La verbalisation comme source d'observables pour l'étude du développement cognitif. Dans J.-P. Caverni, P. Bastien, P. Mendelsohn, & G. Tiberghien, *Psychologie cognitive: modèles et méthodes* (pp. 123-139). Grenoble: PUG.
- Cesari Lusso, V. (2010). Quelques effets de l'explicitation. *Expliciter N°83* , pp. 1-14.
- Chenu, J. (1984). *Pierce. Textes anticartésiens*. Paris: Aubier.

- Cifali, M., André, A., & Barbier, J.-M. (. (2007). *Ecrire l'expérience, vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*. Paris: PUF.
- Clément, E. (2009). *La résolution de problème: à la découverte de la flexibilité cognitive*. Paris: Armand Colin.
- Clos, Y. (2002). *Avec Vygotski (éd. 2e édition)*. Paris: La Dispute.
- Clos, Y. (2010). *Le travail à coeur : Pour en finir avec les risques psychosociaux*. Paris: Editions La Découverte.
- Clos, Y., & Faïta, D. (2001). Entretiens en auto-confrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Education Permanente N°146* , pp. 17-25.
- Clot, Y. (1999). L. Vygotski. Théorie des émotions. *Travailler N°3* , pp. 201-209.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris: PUF.
- Clot, Y., & Faïta, D. (2001). Entretiens en auto-confrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Education Permanente N°146* , pp. 17-25.
- Cometti, J.-P. (2010). *Qu'est-ce que le pragmatisme?* Paris: Gallimard.
- Coninck de, F. (2000). La formation: entre ancrage dans un passé et visée d'un avenir. Dans J.-M. Barbier, & O. Galatanu, *Signification, sens, formation* (pp. 155-166). Paris: PUF.
- Corbin, J., & Strauss, A. (1991). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory, Procedures and Technics*. Newbury Park: SAGE Publications Inc.
- Cosnefroy, L. (1996). *Méthodes de travail et démarches de pensée*. Bruxelles: De Boeck.
- Croizier, M. (1993). *Motivation, projet personnel, apprentissages*. Paris: ESF.
- Cros, F. .. (2006). *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*. Paris: L'Harmattan.
- Daele, A. (2009). Les communautés de pratiques. Dans J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle, & Ruano-Borbalan, *Encyclopédie de la formation*. Paris: PUF.
- Daval, R. (2001). Le pragmatisme américain. Charles Sanders Peirce (1839-1914), William James (1842-1910), John Dewey (1859-1952), George Herbert Mead (1863-1931). Dans A. Caillé, *Histoire raisonnée de la philosophie morale et politique* (pp. 640-648). Paris: La Découverte "Hors collection Sciences Humaines".
- Delory-Momberger, C. (2005). *Histoire de vie et recherche biographique en éducation*. Paris: Anthropos.
- Delory-Momberger, C. (2003). *Les Histoires de vie. De l'invention de soi au projet de formation*. Paris: Anthropos.
- Demazière, D., & Dubar, C. (2009). *Analyser les entretiens biographiques*. Québec: PUL.
- Dewalt, K. M., & Dewalt, B. R. (2002). *Participant observation*. Londres: Altamira Press.
- Dewey, J. (2004). *Comment nous pensons*. Paris: Empêcheurs de Penser en Rond .

- Dewey, J. (2011). *La formation des valeurs*. Paris: Les Empêcheurs de penser en rond.
- Dewey, J. (2010). *Le public et ses problèmes*. Paris: Gallimard.
- Dewey, J. (1993). *Logique: la théorie de l'enquête*. Paris: PUF.
- Dubar, c. (2004). Identités professionnelles: le temps du bricolage. *Identités: l'individu, le groupe, la société*.
- Dubar, C., & Tripier, P. (1998). *Sociologie des professions*. Paris: Colin.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris: Seuil.
- Dupriez, V., & Chapelle, G. (. (2007). *Enseigner*. Paris: PUF.
- Durand, M. (2006, Octobre 27). Activité(s) et formation. *Les carnets de la section des sciences de l'éducation*.
- Durand, M. (2007). Situations de l'action, dispositions à agir et trajectoires d'activité chez des enseignants débutants et des formateurs de terrain. *Formation et pratiques d'enseignement en questions N°6*, pp. 83-98.
- Dutoit, M. (2011). *Etre Vu Se Voir Se Donner a Voir*. Paris: L'Harmattan.
- Elias, N. (1987). *La société des individus*. Paris.
- Engeström, Y. (2006). L'interagentivité orientée-objet: vers une compréhension de l'intentionnalité collective dans les activités distribuées. Dans J.-M. Barbier, & M. Durand, *Sujets, Activités, Environnements: Approches transverses* (pp. 135-173). Paris: PUF.
- Faingold, N. (1999). Chercher dans son expérience comment comprendre le vécu subjectif de l'autre. *Revue de Recherches en Éducation*, pp. 129-145.
- Faingold, N. (s.d.). De l'explicitation des pratiques à la problématique de l'identité professionnelle : décrypter les messages structurants. *Explicititer*.
- Faingold, N. (s.d.). Décentration et prise de conscience Etude de dispositifs d'analyse des situations pédagogiques dans la formation des instituteurs. (U. P.-N.-S. l'éducation, Éd.) Directeurs de thèse : Françoise Cros Gilles Ferry.
- Faingold, N. (2004, Septembre). Explicitation, décryptage du sens, enjeux identitaires. *Education Permanente N°160*.
- Faingol, N. (2011). Explicitation des pratiques, décryptage du sens. Dans G. Le Meur, & M. (. Hatano, *Approches pour l'analyse des activités* (pp. 111-155). Paris: L'Harmattan.
- Faïta, D. (2011). Théorie de l'activité langagière. Dans B. Maggi, *Interpréter l'agir: un défi théorique*. Paris: PUF.
- Foucault, M. (1994). *La recherche scientifique en psychologie. Dits et écrits (t. 1.)*. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (1988). *Naissance de la clinique*. Paris: PUF.

- Fraenkel, B. (2001). La résistible ascension de l'écrit au travail. Dans A. Borzeix, *Langage au travail*. Paris.
- Freud, S. (2004). *Totem et Tabou* (éd. Petite bibliothèque). Paris: Payot.
- Galand, B., & Vanlede, M. (2004, Mai). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation: quel rôle joue-t-il? Comment intervenir? *Savoirs* , pp. 91-116.
- Garanderie de, A. (1993). *Les profils pédagogiques*. Paris: Bayard.
- Gauchotte, P. (1992). *Le Pragmatisme*. Paris: PUF.
- Getz, I., & Lubart, T.-I. (1998). Le rôle de l'émotion dans la transformation créative de soi. Dans J.-M. Barbier, & O. Galatanu, *Action, affects et transformation de soi* (pp. 93-114). Paris : PUF.
- Gibson, J. (1977). The theory of affordances. Dans R. S. Bransford, *Perceiving, acting and knowing*. New York: Hillsdale.
- Giordan, A. (1998). *Apprendre*. Paris: Belin.
- Glaser, B., & Strauss, A. (2010). *La découverte de la théorie ancrée*. Paris: Armand Colin.
- Glaser, B., & Strauss, A. (2010). *La découverte de la théorie ancrée, stratégies pour la recherche qualitative* . Paris: Armand Colin.
- Glaserfeld von, E. (1988). Introduction à un constructivisme radical. Dans P. (. Watzlawick, *L'invention de la réalité. Comment savons-nous ce que nous croyons savoir?* (pp. 13-36). Paris: Seuil.
- Goffman, E. (1991). *Les Cadres de l'expérience*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Goffman, E. (1989). *Stigmate: les usages sociaux des handicaps*. Paris: Minuit.
- Goleman, D. (1997). *L'intelligence émotionnelle*. Paris : Robert Laffont.
- Guilhaumou, J. (2012). Autour du concept d'agentivité. *Rives méditerranéennes N°41* , pp. 25-34.
- Guillemette, F. (2006). L'approche de la Grounded Theory; pour innover? *Recherches Qualitatives Vol. 26* , pp. 32-50.
- Haggbloom, S., & Assoc. (2002). The 100 Most Eminent Psychologists of the 20th Century. *Review of General Psychology vol. 6, 2* , pp. 139-152.
- Haué, J.-B. (2004). Intégrer les aspects situés de l'activité dans une ingénierie cognitive centrée sur la situation d'utilisation. *@ctivités, 1 (2)* , pp. 170-1.
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy; A theory relating self and affect. *Psychological Review, 94* , pp. 319-340.
- Hoc, J.-M. (1987). *Psychologie cognitive de la planification*. Grenoble: P.U.G.
- Holton, G. (1981). *L'imagination scientifique*. Paris: Gallimard.

- Husserl, E. (1980). *Méditations cartésiennes. Introduction à la phénoménologie*. Paris: J. Vrin.
- Jacques, F. (1987, Avril-Juin). De la signifiante. *Revue de Métaphysique et de morale* .
- Joas, H. (1999). *La créativité de l'agir*. Paris: Les Editions du Cerf.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique*. Bruxelles: De Boeck.
- Jonnaert, P., & Masciotra, D. (. (2004). *Constructivisme choix contemporains. Hommage à Ernst von Glasersfeld*. Montréal: Presses de l'Université du Québec.
- Kaddouri, M. (2002). Le projet de soi entre assignation et authenticité. *Recherche et Formation N°41* , pp. 31-47.
- Kaddouri, M. (2001). Vers une typologie des dynamiques identitaires. *Centre de Recherche sur la Formation* , pp. 163-175.
- Kaddouri, M., Lespessailles, C., Maillebouis, M., & Vasconcellos, M. (. (2008). *La question identitaire dans le travail et la formation* (éd. Logiques sociales). Paris: L'Harmattan.
- Kaddourri, M. (2005). Professionalisation et dynamique identitaire. Dans M. Sorel, & R. Wittorski, *La professionnalisation en acte et en question*. Paris: L'Harmattan.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2009). *L'énonciation : De la subjectivité dans le langage*. Paris: Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales tome 1* . Paris: Armand Colin.
- Lahire, B. (2001). *L'homme pluriel: les ressorts de l'action*. Paris: Hachette.
- Lainé, A. (1998). *Faire de sa vie une histoire. Théorie et pratiques de l'histoire de vie en formation*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1985). *Les métaphores dans la vie quotidienne*. Paris: Éd. de Minuit.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lalande, A. (2010). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie* (éd. Quadrige Dicos Poche). Paris: PUF.
- Laterrasse, C. (2002). *Du rapport au savoir à l'école et à l'université*. Paris: L'Harmattan.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind, Mathematics and Culture in everyday life*. Cambridge: University Press.
- Lave, J. (2009). Fait sur mesure. *Techniques & Culture [En ligne]*, 51 .
- Le Bouedec, G. e. (2003). *Former à la recherche en éducation et formation*. Paris, France: L'Harmattan.

- Le Meur, G., & Hatano, M. (2011). *Approches pour l'Analyse des Activités* (éd. Action et savoir). Paris: L'Harmattan.
- Leontiev, A. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou: Editions du Progrès.
- Lévy, J., & Lussault, M. (. (2003). *Dictionnaire de la géographie*. Paris: Belin.
- Livet, P. (2002). *Emotions et rationalité morale*. Paris: PUF.
- Longhi, G. (2009). *Dictionnaire de l'Education*. Paris: Edition Vuibert.
- Maggi, B. (2011). *Interpréter l'agir: un défi théorique*. Paris: PUF.
- Maier, N. (1930). Reasoning in humans: I. On direction. *Journal of Experimental Psychology N°10* , pp. 15-43.
- Maillebouis, M. (2000). Pistes bibliographiques. Dans J.-M. Barbier, & O. Galatanu, *Signification, sens, formation* (pp. 186-192). Paris: PUF.
- Malcuit, G. (1995). *Psychologie de l'apprentissage*. Paris: Maloine.
- Marty, C., & Marty, R. (1992). *99 réponses sur la sémiotique*. Montpellier: CRDP.
- Maturana, H. R., & Varela, F. J. (1994). *L'arbre de la connaissance*. Paris: Addison Westley.
- Mauss, M. (1950). *Sociologie et Anthropologie*. Paris: PUF.
- Mead, G. (1964). *Selected Writings*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Mead, G. (1938). *The philosophy of the act*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Mérieux, P. (1988). La pédagogie différenciée : l'essentiel en une page . *Les cahiers pédagogiques numéro spécial* , p. 75.
- Merleau-Ponty, M. (1964). Les sciences de l'homme et la phénoménologie. *Bulletin de psychologie, XVIII(236) 3-6* , pp. 141-170.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard.
- Merton, R. K. (1957). *Social theory and social structure (2nd ed.)*. New York: Free Press.
- Mesnier, P.-M., & Missotte, P. (. (2003). *La recherche-action. Une autre manière de chercher, se former, se transformer*. Paris: L'Harmattan.
- Meyerson, I. (2000). *Existe-t-il une nature humaine?* Paris: Les Empêcheurs de penser en rond.
- Miffre, L. (2007). *Se former avec Vygotski : nouvelle formation des professeurs des écoles et des maîtres formateurs : construction de compétences*. Paris: Je publie.
- Mispelblom Beijer, F. (2007). Le rôle des sciences sociales. Dans F. Mispelblom Beijer, *Travailler c'est lutter* (p. Partie 3). Paris: L'Harmattan.
- Mispelblom Beijer, F. (2007). *Stratégies d'enquête et tactiques d'entretien, Travailler c'est lutter*. Paris: L'Harmattan.

- Mispelblom Beyer, F. (2010). *Encadrer, un métier impossible?* Paris: Armand Colin.
- Mispelblom Beyer, F. (2007). *Travailler c'est lutter*. Paris: L'Harmattan.
- Mispelblom-Beijer, F. (2007). Le rôle des sciences sociales. Dans F. Mispelblom Beijer, *Travailler c'est lutter* (p. Partie 3). Paris: L'Harmattan.
- Morgan, C., & Averill, J.-R. (1992). True feelings, the self, and authenticity: A psychological perspective. Dans D. Franks, & V. Gecas, *Social perspectives on emotion vol 1* (pp. 95-123). Greenwich: JAI Press.
- Muller, A., & Durand, M. (2007). Le potentiel formatif des situations. Concevoir et conceptualiser la construction des savoirs et le développement des pratiques. Dans M. Durand, & M. Fabre, *Les situations de formation entre savoirs, problèmes et activités*. Paris: L'Harmattan.
- Nizet, j., & Bourgeois, E. (2005). *Les mutations des formations d'adultes*. Paris: PUF.
- Pacteau, C. (1998). Penser, de la logique à l'expérience. *Revue Sciences Humaines hors série n°19*, 32-35.
- Piaget, J. (1937). *La construction du réel chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1976). *Logique et connaissance scientifique*. Paris: Gallimard.
- Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris: Denoël Gonthier.
- Pierce, C. S. (1965). *Collected papers, Vol. V et VI*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Pierce, C. S. (1978). *Ecrits sur le signe*. Paris: Seuil.
- Pierce, C. S. (2003). *Pragmaticisme et pragmatisme*. Paris: Cerf.
- Pierce, C. S. (1998). Une conjecture pour trouver le mot de l'énigme. *Philosophie 58*, pp. 3-13.
- Pirotti, A. (2010). *Le sentiment d'avoir appris dans un contexte de fusion de deux métiers complémentaires*. Mémoire MERFA. Paris: CNAM.
- Poizat, D. (2003). *L'éducation non formelle*. Paris: L'Harmattan.
- Quéré, L. (2006). L'environnement comme partenaire. Dans J.-M. Barbier, & M. Durand, *Sujets, Activités, Environnements: Approches transverses*. Paris: PUF.
- Raynal, F., & Reunier, A. *Dictionnaire des concepts clés, apprentissage, formation psychologique cognitive*. Paris: ESF.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris: ESF.
- Rey, B. (2000). Un apprentissage du sens est-il possible? Dans J.-M. Barbier, & O. Galatanu, *Signification, sens, formation* (pp. 107-126). Paris: PUF.
- Richard, J.-F. (1998). *Les activités mentales (comprendre, raisonner, trouver des solutions)*. Paris: Armand Colin.

- Richardson, R. (2006). Abduction as the type of inference that characterizes the development of a grounded theory. *Qualitative Research* 6 , pp. 497-513.
- Rivière, A. (1990). *La psychologie de Vygotsky*. Liège: Pierre Mardaga.
- Rochex, J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris: PUF.
- Roegiers, X. (2010). *La pédagogie de l'intégration : Des systèmes d'éducation et de formation au coeur de nos sociétés* (éd. Pédagogies en développement). De Boeck.
- Rogers, C. (1961). *Le développement de la personne*. Paris: Dunod.
- Sartre, J.-P. (1960). *Question de méthode*. Paris: Gallimard.
- Sperber, D., & Wilson, D. (1989). *La pertinence. Communication et cognition*. (A. Gerschenfeld, & D. Sperber, Trads.) Paris: Editions de Minuit.
- Theureau, J. (2009). *Le cours d'action: Méthode réfléchie*. Toulouse: Octares.
- Thomas, W., & Znaniecki, F. (1974). *The Polish Peasant in Europe and America*. New York: Octagon Books.
- Tiercelin, C. (1993). *C.S. Peirce et le Pragmatisme*. Paris: PUF.
- Tiercelin, C. (1999). Comment donner un visage humain à la vérité sans la défigurer? Sur le pragmatisme de H. Putnam. *Revue Internationale de Philosophie*, 1(207) , pp. 37-60.
- Trépos, J.-Y. (2012). *L'écriture sociologique*. Paris: L'Harmattan.
- Van Der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement* (éd. 2e édition). Bruxelles: De Boeck.
- Varela, F., Thompson, E., & Rosch, E. (1996). *L'Inscription corporelle de l'esprit : sciences cognitives et expérience humaine*,. (V. Havelange, Trad.) Paris: Seuil.
- Vergely, B. *Heidegger ou l'exigence de la pensée*. Editions Milan.
- Vergely, B. (2006). *Heidegger ou l'exigence de la pensée*. Paris: Editions Milan.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. Dans J. Barbier, *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 275-292). Paris: PUF.
- Vermersch, P. (2003). *L'entretien d'explicitation*. Paris: ESF.
- Vermersch, P. (1999). Pour une psychologie phénoménologique. *Psychologie Française* 44(1) , pp. 7-19.
- Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*. Paris: PUF.
- Vermersch, P. (2006, Juin N°65). Les fonctions des questions. *Expliciter* , pp. 1-6.
- Vermersch, P. (2009). Méthodologie d'analyse des verbalisations relatives à des vécus. *Expliciter N°81* , pp. 1-21.
- Vermersch, P. (2009). Méthodologie d'analyse des verbalisations relatives à des vécus. *Expliciter N°82* , pp. 1-24.

- Vinatier, I. (2011). Analyse des échanges verbaux en situation scolaire comme élucidation de l'expérience professionnelle des enseignants. Dans G. Le Meur, & M. Hatano, *Approches pour l'analyse des activités* (pp. 157-182). Paris: L'Harmattan.
- Vygotski, L. (1994). La conscience comme problème de la psychologie du comportement. *Société Française N°50*, pp. 46-47.
- Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage*. (F. Sève, Trad.) Paris: La Dispute.
- Wallon, H. (1970). *De l'acte à la pensée*. Paris: Flammarion.
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratiques*. Sainte-Foy: Les Presses de l'Université Laval.
- Wertheimer, M. (1959). *Productive Thinking*. Chicago: The University Press of Chicago.
- Wilmet, M. (2010). *Grammaire critique du français*. Bruxelles: Duculot (De Boeck).
- Wittorski, R. (1996). Evolution des compétences professionnelles des tuteurs par l'exercice du tutorat. *Recherche et Formation N°22*, pp. 35-47.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel* (éd. Action et savoir). Paris: L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris: L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2008). Professionnalisation et offres de formation dans l'enseignement supérieur. Dans C. Solar, & P. (. Hébrard, *Professionnalisation et formation des adultes: une perspective universitaire France-Québec* (pp. 59-87). Paris: L'Harmattan.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research. Design and Methods* (éd. Fourth Edition, Applied social research methods series, Vol. 5). London: Sage Publications.
- Zarifian, P. (2000). L'apprentissage par les événements: entre "sens" et "significations". Dans J.-M. Barbier, & O. Galatanu, *Signification, sens, formation* (pp. 167-185). Paris: PUF.
- Zeitler, A. (2001). Une conception située de l'alternance: se construire dans plusieurs monde. *Action et identité*, pp. 95-108.

ANNEXES

Annexe I : extrait du nouveau texte réglementaire relatif au diplôme de formation générale en sciences maïeutiques

Annexe II : Affiche « Première conférence internationale de Montréal sur le raisonnement clinique ».

Annexe III : Architecture conceptuelle

Annexe IV Affichette utilisée pour solliciter les étudiants à participer à l'étude

Annexe V : Le tableau des différents critères et rubriques issues de l'analyse des entretiens

Annexe VI : Le verbatim des entretiens d'explicitation menés auprès des étudiants de sciences maïeutiques du CHU de Rouen.

Annexe I :

Extrait du nouveau texte règlementaire relatif au diplôme de formation générale en sciences maïeutiques

Annexe II :

Affiche « Première conférence internationale de Montréal sur le raisonnement clinique ».

Annexe III : Architecture conceptuelle

Annexe IV : Affichette utilisée pour solliciter les étudiants à participer à l'étude

Annexe V : Le tableau des différents critères et rubriques issues de l'analyse des entretiens

Annexe VI :

Le verbatim des entretiens d'explicitation menés auprès des étudiants de sciences maïeutiques du CHU de Rouen.

Entretiens N°1 : Carla étudiante en 2^e année de master (4^e année)

Entretien N°2 : Audrey étudiante en 2^e année de master (4^e année)

Entretien N°3 : Fabienne étudiante en 1^e année de master (3^e année)

Entretien N°4 : Charles étudiant en 1^e année de licence (1^e année)

Entretien N°5 : Maxime étudiant en 2^e année de licence (2^e année)

Entretien N°6 : Appoline étudiante en 2^e année de licence (1^e année)

Entretien N°7 : Virginie étudiante en 1^e année de master (3^e année)

Extrait du nouveau texte réglementaire relatif au diplôme de formation générale en sciences maïeutiques:

La formation des étudiants en sciences maïeutique (nouvelle appellation pour désigner les étudiants sages femmes) est articulée autour de 5 années d'étude conduisant à l'obtention du diplôme de formation générale en sciences maïeutiques (niveau licence) et prochainement à un master en sciences maïeutique. Il s'agit toujours d'un diplôme d'État de sages femmes obtenu après 5 années d'étude dont la première est commune aux étudiants de médecine. Ce dispositif s'inscrit dans le système LMD (licence master doctorat).

Le texte réglementaire relatif à l'organisation de la formation est en cours de changement. Le texte précédent régle les dernières générations, le nouveau¹ concerne les étudiants de licence :

« Article 1 - Le diplôme de formation générale en sciences maïeutiques sanctionne la première partie des études en vue du diplôme d'État de sage-femme, délivré par les universités habilitées, par arrêté conjoint du ministre chargé de l'Enseignement supérieur et du ministre chargé de la Santé ; il comprend six semestres de formation validés par l'obtention de 180 crédits européens, correspondant au niveau licence. Les deux premiers semestres de la formation correspondent à la première année commune aux études de santé, organisée par l'arrêté du 28 octobre 2009 susvisé. »

Celui relatif au master, n'est pas encore officiellement publié et sera mis en œuvre à partir de 2013.

« Article 3 - La formation est organisée dans les écoles de sages-femmes ou les universités dispensant cette formation.

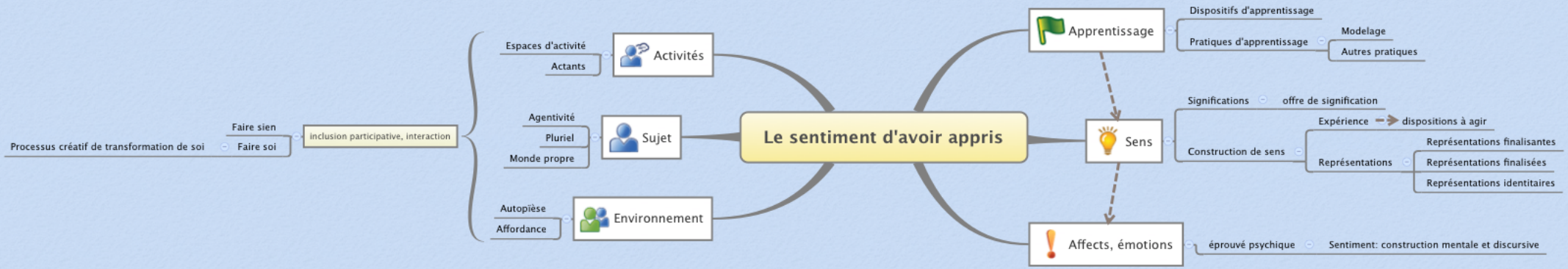
La formation mise en place en vue de ce diplôme est évaluée dans le cadre de l'évaluation périodique des établissements. »

« Article 6 - Les enseignements conduisant au diplôme de formation générale en sciences maïeutiques comprennent des enseignements théoriques, méthodologiques, appliqués et pratiques et l'accomplissement de stages. Leur organisation est définie par les instances compétentes des structures assurant la formation. La formation fait appel aux technologies de l'information et de la communication appliquées à l'enseignement ; elle est dispensée sur site ou à distance ou selon ces deux modes combinés.

Article 7 - Les enseignements sont organisés par disciplines et en partie de façon intégrée, sous forme d'unités d'enseignement articulées entre elles en cohérence avec les objectifs de la formation. Ils comprennent les unités d'enseignement du tronc commun, des unités d'enseignement librement choisies par l'étudiant sur une liste fixée par la structure de formation ou des unités d'enseignement libres. Les unités d'enseignement du tronc commun représentent au minimum 80 % et au maximum 90 % du total des enseignements.

La mutualisation des enseignements entre les filières de la première année commune aux études de santé est favorisée. »

¹ Arrêté du 19-7-2011 - J.O. du 10-8-2011 relatif au Diplôme de formation générale en sciences maïeutiques



Posture épistémologique de type phénoménologique

Marcel Plenchette MERFA CNAM



Dans le cadre de sa recherche portant sur :

Les pratiques d'apprentissage des étudiants en sciences maïeutiques

Marcel Plenchette praticien chercheur, directeur de l'IPRA, dans le cadre de son master européen de recherche en formation des adultes (MERFA) organisé par le CNAM CRF (Centre de Recherche sur la Formation) de Paris, souhaite rencontrer au moins 2 étudiants par année d'étude.

La méthode :

Entretiens d'explicitation d'une durée maximale de 30 minutes programmés de février à mai 2012.

Éthique :

La confidentialité et l'anonymat seront respectés. La participation aux entretiens se fait sur la base du volontariat. Les entretiens seront enregistrés à des fins de fiabilité et anonymes.

Renseignements et inscriptions :

marcelplenchette@me.com ou ipra@ipraformation.com

Résumé

Nous avons menée une étude qualitative exploratoire auprès d'un groupe d'étudiants des différentes années de sciences maïeutiques du CHU de Rouen. L'étude a porté sur le *sentiment d'avoir appris* en situation d'enseignement. Le *sentiment d'avoir appris* a été considéré comme un des révélateurs du processus d'apprentissage. Les autres ont été identifiés comme des effets produits et ont également fait l'objet de notre analyse.

L'entretien d'explicitation nous a permis de recueillir un matériau discursif qui a pu être exploité et analysé selon une méthode d'analyse critériée du discours. Le croisement des critères nous a permis de vérifier les diverses corrélations.

L'étude nous a conduit à ébaucher un modèle du système dynamique de l'activité du sujet agissant en situation d'apprentissage.

Abstract

We conducted an exploratory qualitative study with a group of students from different years of maieutic sciences of Rouen University Hospital. The study focused on the feeling of having learned in a teaching situation. The feeling of having learned was considered indicative of a learning process. The others were identified as effects and have also been the subject of our analysis.

The explicitation interview allowed us to collect a discursive material that could be exploited and analysed using a criterion-referenced test method of discourse. The crossing of the criteria allowed us to check the various correlations.

The study led us to propose a model of the dynamic system of the activity of the acting subject in a learning situation.

Mots clés

Apprentissage, sentiment d'avoir appris, palimpseste, activité, sujet agissant, théorie ancrée, système dynamique de l'activité, entretien d'explicitation, étude exploratoire, analyse critériée, construction de sens