

Se former au bloc opératoire : les constructions de sens autour de la situation de stage chez les infirmiers de bloc opératoire déjà en poste en formation qualifiante par alternance

Daniela Rodriguez

▶ **To cite this version:**

Daniela Rodriguez. Se former au bloc opératoire : les constructions de sens autour de la situation de stage chez les infirmiers de bloc opératoire déjà en poste en formation qualifiante par alternance. Education. 2007. dumas-00779094

HAL Id: dumas-00779094

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00779094

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 de Paris XIII
Université Catholique de Louvain-la-Neuve

Master de recherche
« Formation des Adultes : Champ de recherches »

Année 2006-2007

Se former au bloc opératoire.

*Les constructions de sens autour de la situation de stage chez les infirmiers de bloc opératoire déjà en poste en formation qualifiante par alternance***.**

Daniela Rodríguez

Direction

Jean-Marie Barbier
Professeur du Conservatoire National des Arts et Métiers de Paris

Marta Souto
Professeur Plénière de l'Université de Buenos Aires

Remerciements

Les hommes de génie n'ont point, sans doute, ces angoisses et ces tourments, parce qu'ils portent en eux une force créatrice irrésistible. Ils ne se jugent pas eux-mêmes. Les autres, nous autres qui sommes simplement des travailleurs conscients et tenaces, nous ne pouvons lutter contre l'invincible découragement que par la continuité de l'effort.

Guy de Maupassant, *Le Roman*

Ce travail est le résultat d'un effort individuel soutenu grâce à l'accompagnement des personnes citées ci-dessus :

Les professeurs Marta Souto et Jean-Marie Barbier qui ont su, avec leur générosité, leurs préoccupations et engagements sur le plan humain autant que scientifique, me guider dans les chemins de la formation à la recherche.

Merci aussi aux professeurs intervenants du Master pour leurs très riches apports et leur patience et intérêt pour répondre aux questions.

Je voudrais remercier de manière spéciale les collègues qui m'ont beaucoup appris, soutenue et aidée avec les corrections successives de mes écrits (et bien sûr de mon oral !). Tout spécialement : Christine, Edwige et Linda.

Je remercie la directrice du centre de formation qui m'a permis de faire cette étude et les stagiaires Monique, Martine et Céline pour leur générosité et leur confiance.

Enfin, ce mémoire est dédié à Rosa et Ricardo qui m'ont appris la curiosité, l'effort et l'intérêt pour l'éducation et à Agustín pour son soutien inconditionnel.

Cette étude a reçu l'appui du Programme Alβan, Programme de Bourse de Haut Niveau de l'Union Européenne pour l'Amérique Latine, bourse nº E06M101702AR.

Résumé

Comment les professionnels adultes déjà en poste se représentent-ils leur formation en stage dans des environnements liés au travail ? Cette recherche s'attache à comprendre les constructions de sens associées à la situation de stage chez les infirmiers de bloc opératoire (« Ibodes ») déjà en poste en formation qualifiante par alternance. C'est à travers l'analyse de plusieurs représentations : celles de l'environnement, celles que les sujets se font d'eux-mêmes et de leurs actions et enfin celles des relations entre les sujets que nous cherchons à comprendre les constructions de sens.
Outre l'approche de la sémantique de l'intelligibilité de l'action (Barbier) dans le cadre d'une recherche qualitative d'approche clinique, nous nous servons de l'analyse de contenu (Bardin) et de l'analyse de l'énonciation (Unrug) pour analyser les deux entretiens semi-directifs réalisés auprès de trois stagiaires. Nous visons ainsi à décrire les caractéristiques principales des représentations, à la lumière de la trajectoire de formation et de l'expérience professionnelle de chaque stagiaire Ibode et à rechercher leurs possibles logiques d'association. A ces fins, les données ont été analysées en trois moments, le premier dédié à l'analyse clinique de chaque cas, le deuxième au repérage des différences et des similitudes entre les représentations et le troisième à l'analyse des changements chez les sujets. Nous sommes arrivés finalement à trois types de résultats : d'abord, la caractérisation des représentations construites à partir du discours des stagiaires ; la considération de la tension comme nature du lien entre les représentations et finalement l'hypothèse d'un lien entre le but d'apprendre en stage du stagiaire, son interprétation de la situation et sa représentation des actions mises en place pour atteindre ce but.

How do adult scholar trainees represent their formation in the work environment? This reseach seeks to understand the construction of sense associated with the training context of surgery assistant nurses in the frame of an alternate qualifying scheme. The research has been carried out through the analysis of the trainees' own representations about their environment, themselves and their activities, and about the relationship between subjects. We have resorted to: action intelligibility semantic approach, theme content and enonciation analysis in two semi- guided interviews with each Ibode trainee.We have intended to describe the main features of the representations in the light of each subject's professional development to find out logical links. The data have been analysed in three stages: the first devoted to clinical analysis, the second to the detection of similarities and differences and the third to the changes occured in each subject. We finally arrived at three types of results: the description of representations through discursive analysis, tension as the nature of the relationship between representations in the sense construction activity and finally the enunciation of hypothesis associated with the dynamic character of the trainees construction of sense activity which sets up a tension between their learning goal, their interpretation of the situational context and their representation about the activities developed to reach the goal.

Table de matières

REMERCIEMENTS **1**
RÉSUMÉ **2**
TABLE DE MATIÈRES **4**

INTRODUCTION **6**

CADRE SOCIAL DE LA RECHERCHE **10**

LA PROFESSION D'INFIRMIER DE BLOC OPÉRATOIRE **11**
LE BLOC OPÉRATOIRE 11
LES CARACTÉRISTIQUES DE LA PROFESSION D'IBODE 12
LA FORMATION DES INFIRMIERS DE BLOC OPÉRATOIRE **17**
L'ORGANISATION DE LA FORMATION 17
SYNTHÈSE DE L'INFORMATION CONCERNANT LE DISPOSITIF DE FORMATION 23

OPTIONS ÉPISTÉMOLOGIQUES, THÉORIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES **25**

OPTIONS ÉPISTÉMOLOGIQUES **26**
LE PARADIGME DE LA COMPLEXITÉ 26
L'IMPLICATION DU CHERCHEUR EN SCIENCES HUMAINES 27
LA RECHERCHE DANS LE CHAMP DE LA FORMATION 29
PRÉSENTATION DE L'OBJET DE RECHERCHE ET DES HYPOTHÈSES **31**
LES OUTILS THÉORIQUES **34**
MÉTHODOLOGIE **39**
LA LOGIQUE INDUCTIVE DE LA RECHERCHE 40
L'APPROCHE CLINIQUE 40
LES TECHNIQUES DE RECUEIL DE DONNÉES 41
LES TECHNIQUES D'ANALYSE DE DONNÉES 44
LA TRIANGULATION 47
ASPECTS DÉONTOLOGIQUES 48

PRÉSENTATION DE RÉSULTATS **49**

LE CAS DE CÉLINE **51**
1. LA SITUATION D'ENTRETIEN AVEC CÉLINE 51
2. SON PARCOURS DE FORMATION ET PROFESSIONNEL 53
ATTRIBUTION DE SENS AUX SITUATIONS DE STAGE 54
3. LA SITUATION DE STAGE 55
4. ATTRIBUTIONS DE SENS RELATIVES AU SUJET LUI-MÊME ET A SES ACTIVITÉS 60
5. LES RELATIONS ENTRE SUJETS 68
6. SYNTHÈSE DE L'ANALYSE DU CAS CÉLINE 68
LE CAS DE MARTINE **72**

1. La situation d'entretien avec Martine 72
2. Son parcours de formation et professionnel 74
Attribution de sens aux situations de stage 76
3. La situation de stage 76
4. Attributions de sens relatives au sujet lui-même et à ses activités 82
5. Les relations entre sujets 89
6. Synthèse de résultats cas de Martine 90
Le cas de Monique **93**
1. La situation d'entretien avec Monique 93
2. Son parcours de formation et professionnel 95
L'analyse de la construction de sens chez Monique 97
3. La situation de stage 97
4. Attributions de sens relatives au sujet lui-même et a ses activités 101
5. Les relations entre sujets 106
6. Synthèse de résultats du cas Monique 109
Synthèse comparative des résultats **112**
a. Les représentations 112
b. Les changements 113

INTERPRÉTATION ET DISCUSSION **115**

Discussion **120**
Interprétation générale **121**

CONCLUSIONS **123**

Les contributions de la recherche 124
Thématiques d'intérêt pour la suite de la recherche 126
Les limites de la recherche 127
Quelques idées pour l'action 128

BIBLIOGRAPHIE **130**

Introduction

Only ask the questions in your research that you can answer with the techniques you can use. If you can't learn to ignore the questions you are not prepared to answer definitely, you will never answer any.

Kurt Lewin, Field theory in social research.

Le propos général de ce travail est celui communiquer la recherche réalisée dans le cadre du Master en Formation des Adultes, champ de recherche.

Plusieurs chemins m'ont menée à entamer ce travail de recherche. Il constitue une étape, et très importante, d'un long processus de rencontre et construction de mon propre désir, désir lié à la curiosité, à l'intérêt pour les personnes et les cultures et à la créativité dépliée pour la production de connaissances.

Cette recherche conjugue deux de mes intérêts principaux : celui de la formation des adultes et celui de la recherche. Elle est en même temps la résultante d'une étape de mon processus de formation à la recherche et porte sur la formation des adultes. Ce croisement entre ma formation à la recherche en tant qu'adulte et l'étude d'autres adultes en formation a été une grande source d'apprentissages et de réflexions qui constituent *l'autre scène* du travail ici présenté.

L'intérêt pour l'éducation comme phénomène social, psychologique et philosophique, pour la formation des adultes et plus précisément pour la pratique professionnelle motive ce travail. L'analyse des dispositifs de formation destinés aux adultes et la compréhension de leur vécu en formation est pour moi une source de questionnement.

C'est pour cela que cette recherche s'attache à comprendre la construction de sens associée aux stages pour des professionnels qui sont déjà en poste. La profession choisie, celle des infirmiers (ères) de bloc opératoire est un métier qui m'était inconnu jusqu'alors et cela ainsi qui m'a donné l'opportunité de connaître des espaces particuliers de formation : les hôpitaux et plus précisément les blocs opératoires. Les observations et entretiens m'ont permis de me rapprocher d'un monde où les enjeux pour la formation sont multiples : le rapport à la mort, au corps, à la maladie sont quelques uns des traits auxquels cet espace m'a confrontée dans mon rôle de chercheur en formation.

L'objet de recherche ici présenté vise à comprendre les constructions de sens associées aux situations de stage, par l'analyse de trois types de représentations : celles de l'environnement, celles que les sujets se font d'eux-mêmes mêmes et de leurs actions et finalement, celles des relations entre les sujets dans le cadre d'un dispositif de formation qualifiante par alternance destiné aux infirmiers et infirmières qui veulent obtenir le diplôme d'Etat d'infirmiers de bloc opératoire (Ibode) alors qu'ils occupent déjà le poste d'infirmiers au bloc opératoire.

Les objectifs qui orientent notre étude sont :

- Décrire les caractéristiques principales des représentations des stagiaires Ibodes par rapport à l'environnement, à elles-mêmes et à leurs actions et à leurs relations avec les autres acteurs en stage ;
- comprendre ces représentations à la lumière de la trajectoire de formation et professionnelle de chaque stagiaire Ibode et de leurs caractéristiques personnelles ;
- faire un lien entre ces représentations en essayant de comprendre leurs possibles logiques d'association pour les stagiaires Ibodes interviewées, tant sur le plan individuel que sur le plan général des trois stagiaires;
- prendre en compte aussi les possibles changements qui ont lieu dans ces associations au long des premiers mois de formation en vue de l'obtention du diplôme d'Etat infirmier de bloc opératoire.

L'étude s'encadre dans une approche épistémologique de la complexité (E. Morin) et de la sémantique de l'intelligibilité de l'action. Nous cherchons à établir un lien entre plusieurs existants à partir de l'exclusion des souhaitables, c'est pour cela que l'étude ici présentée est une recherche en intelligibilité (Barbier). Du point de vue méthodologique, la recherche est située à l'intérieur d'une logique qualitative, d'une approche clinique au sens large pour l'étude en profondeur de la construction de sens chez les stagiaires Ibodes. Nous attribuons beaucoup d'importance aussi à l'analyse de l'implication et des effets du chercheur dans le phénomène qu'il étudie (Ardoino, Devereux).

Les techniques de recueil des données utilisées sont des entretiens semi-directifs auprès des stagiaires, ainsi que des observations directes des stages. Pour comprendre les caractéristiques particulières que les stagiaires attribuent à la situation de stage, à travers l'analyse de contenu et de l'énonciation, nous caractérisons les trois types de représentations (de l'environnement, des

sujets sur eux-mêmes et sur leurs actions et sur la relation entre sujets) pour ensuite analyser les dynamiques de changement de ses représentations chez les stagiaires.

Le mémoire s'organise en quatre chapitres. Le premier, présente le cadre social de la recherche. Nous y analysons les caractéristiques des blocs opératoires, de la profession d'Ibode, l'organisation du dispositif de formation par alternance et finalement nous présentons quelques aspects du centre de formation auquel participent les stagiaires enquêtés. Le chapitre deux présente l'objet d'étude, l'approche épistémologique, le cadre théorique et méthodologique de la recherche. Ensuite, le chapitre trois s'attache à présenter les résultats de la recherche. A travers l'analyse clinique de cas pour chaque stagiaire nous comprenons comment chaque stagiaire construit du sens autour de son expérience en stage : le contenu des représentations, les liens qu'elles y associent et les conflits qu'elles expriment sont ainsi explorés. Enfin, le chapitre quatre aborde l'interprétation des résultats obtenus à la lumière du cadre théorique et en faisant le lien avec les hypothèses énoncées au chapitre deux. Nous finissons notre travail par les conclusions, en proposant des orientations pour l'action tout en analysant ses apports et ses limites .

Cadre social de la recherche

La recherche ici présentée aborde la formation qualifiante par alternance pour les Infirmiers de bloc opératoire (Ibodes) déjà en poste. Nous présenterons ici les caractéristiques principales du métier et de la formation des Ibodes.

La profession d'Infirmier de bloc opératoire

Tout geste que l'on fait est un geste de soin

Monique, stagiaire Ibode

Le bloc opératoire

Dans les hôpitaux, les blocs opératoires sont des unités de soins indépendantes dans lesquelles sont pratiqués les interventions chirurgicales et les gestes d'anesthésie et de réanimation. Ils permettent la prise en charge globale et individualisée des patients par une équipe interdisciplinaire. Il y a des blocs mono disciplinaires et blocs communs pluridisciplinaires selon les dimensions et les spécialités de l'hôpital. Il y a aussi des blocs réservés aux urgences.

Du point de vue de sa structure, le bloc opératoire est un espace clos, indépendant du reste de l'hôpital. Cependant, il y a des relations entre le bloc opératoire et le service des urgences, le département d'anesthésie et de réanimation, les laboratoires et l'imagerie, la banque du sang, le service de stérilisation, la pharmacie et les services hospitaliers. Il se compose des salles d'opération (avec sites de lavage des mains), salles de réveil et sas de pré- anesthésie. Mais ils ont aussi des zones de rangement pour le matériel, salles de détente, bureaux, vestiaires, toilettes et salles de repas pour le personnel.

L'hygiène est un aspect central des blocs opératoires. Son écosystème est maintenu à un niveau de contamination minimum par un nettoyage constant à cause du danger des infections nosocomiales[1]. Le processus de nettoyage s'organise de manière fixe. Après chaque

[1] Infection acquise à l'hôpital qui survient au cours ou à la suite d'une hospitalisation (Module 1. Formation des Ibodes). La fréquence globale de ce type d'infections est de 5 à 10 %, elle provoque 1000 décès par an (OMS).

intervention s'évacuent tous les déchets et instruments souillés en systèmes clos et la salle d'opération est nettoyée.

L'organisation des blocs implique le travail en équipe pluridisciplinaire : chirurgiens, médecins, anesthésistes, infirmiers anesthésistes (IA) et infirmiers de bloc opératoire (Ibodes), aides-soignants, brancardiers, radiologues, pathologues, agents de service. Selon un rapport[2] fait par la Mission Nationale d'expertise et d'audit hospitalier dédiée à l'étude de la gestion et organisation des blocs opératoires dans les hôpitaux et cliniques, l'efficacité d'un bloc opératoire repose en grande partie sur la capacité des nombreux acteurs impliqués dans la prise en charge à se transmettre des informations fiables.

Les équipes interviennent pendant les interventions. Celles-ci ont lieu dans les salles d'intervention et s'organisent de la manière suivante : le patient entre dans la salle et il est préparé ; ensuite il est anesthésié et l'intervention peut commencer (incision). Une fois l'intervention achevée survient le moment du pansement après lequel le patient est retiré de la salle par les brancardiers. Les aides-soignantes font le nettoyage.

Les caractéristiques de la profession d'Ibode

Selon un rapport[3] de l' Unaibode (Union Nationale des Associations des Ibodes), les premières écoles destinées spécifiquement à la formation des infirmières de bloc opératoire, ont été ouvertes à Paris en 1945 et à Marseille en 1964. Pourtant, la spécialité a été instituée par le décret n°71-388 du 21 mai 1971 portant sur la création d'un certificat d'aptitude aux fonctions d'infirmier de salle d'opération (CAFISO). Avant ce décret les infirmiers de salle avaient le diplôme d'Etat d'infirmier[4].

Leur exercice professionnel est passé de la salle d'opération au bloc opératoire et/ou secteurs associés et par le décret n° 92-48 du 13 janvier du 1992 (modifiant celui du 1971) le certificat est devenu diplôme d'Etat d'Infirmier de bloc opératoire. Par exemple une circulaire du septembre 1998 relative aux infirmiers affectés dans les blocs opératoires informe d'une

[2] Rapport final du chantier pilote fait par la Mission Nationale d'expertise et d'audit hospitaliers du Ministère de la Santé et de la Solidarité dédié à l'étude de la *Gestion et organisation des blocs opératoires dans les hôpitaux et cliniques* présenté en septembre 2006.
[3] Présentation de l'institution pour la discussion de la VAE.
[4] En 1922 se crée le Diplôme National (certificat d'aptitude) des infirmiers et en 1951 le premier diplôme d'Etat avec un programme officiel (Bautzer, 2001).

augmentation du nombre de diplômés de 10 % par an jusqu'en 1994. Un accroissement de près de 40 % est observé en 1995 avec 502 diplômes délivrés pour 361 en 1994 (source SESI). Ces résultats confirmaient à l'époque les dispositions du décret n° 93-345 du 15 mars 1993 qui prévoyait que les activités au sein d'un bloc opératoire en tant que panseur, aide opératoire ou instrumentiste, soient exercées en priorité par un infirmier titulaire du diplôme d'Etat de bloc opératoire. La circulaire exprime l'objectif de faciliter plus encore la qualification de l'ensemble des infirmiers affectés en bloc opératoire. C'est pour cela qu'elle met l'accent sur l'importance pour les établissements de santé d'envoyer en formation les infirmiers au bout de deux ans du travail au bloc opératoire.

Finalement, l'arrêté du 22 octobre 2001 relatif à la formation conduisant au diplôme d'État d'infirmier de bloc opératoire a défini les objectifs et le contenu du nouveau programme de formation. L'enjeu aujourd'hui pour les associations des infirmiers de bloc opératoire est celui d'accéder à la possibilité de validation des acquis.

Selon les données publiées par le Ministère de santé et de la solidarité, aujourd'hui en France il y a 4405 infirmiers de bloc opératoire diplômés dont 88% sont des femmes et 91% des Ibodes sont salariés dans des hôpitaux.

Traditionnellement, les Ibodes étaient appelés les « panseuses de la salle d'opération » parce qu'elles étaient en charge d'appliquer les pansements après les interventions chirurgicales. Cette dénomination continue d'être utilisée dans les blocs opératoires. Mais les fonctions des Ibodes se sont développées tel que le montre l'article R 4311-11 du code de la Santé publique :

1° Gestion des risques liés à l'activité et à l'environnement opératoire ;
2° Élaboration et mise en œuvre d'une démarche individualisée de soins, en bloc opératoire et secteurs associés ;
3° Organisation et coordination des soins infirmiers en salle d'intervention ;
4° Traçabilité des activités au bloc opératoire et en secteurs associés ;
5° Participation à l'élaboration, à l'application et au contrôle des procédures de désinfection et de stérilisation des dispositifs médicaux réutilisables visant la prévention des infections nosocomiales au bloc opératoire et en secteurs associés.

Selon le référentiel du métier[5] présenté par la Unaibode et l'Aeeibo [6] les compétences qui définissent ce dernier sont :

- Adapter les soins infirmiers au contexte du bloc opératoire et/ou des secteurs associés dans le cadre d'une démarche de soins.
- Organiser, au sein du bloc opératoire et/ou secteurs associés, les activités avec les autres professionnels pour assurer la continuité et la qualité des soins.
- Appliquer et faire appliquer au personnel concerné les procédures, protocoles et règles de bonnes pratiques pour garantir la sécurité du patient et du personnel.
- Assurer, au sein du service, le suivi qualitatif et quantitatif des dispositifs médicaux stériles ou non stériles, réutilisables ou à usage unique pour répondre aux besoins de l'activité opératoire.
- Organiser l'espace de la salle d'intervention et s'y déplacer, au regard de l'asepsie progressive pour assurer la sécurité du patient et des personnes.
- Assurer l'instrumentation de l'intervention en anticipant les besoins de l'équipe opératoire.
- Assurer l'aide lors des différents gestes de l'opérateur, quelle que soit la situation, pour faciliter la réalisation de l'acte opératoire
- Guider un stagiaire ou un nouveau professionnel lors de son apprentissage, en référence à un projet d'encadrement mis en place.
- Analyser sa pratique professionnelle pour la formaliser, en référence aux normes de qualité.

En ce qui concerne leurs activités, le document énumère :

- Assurer la conformité et l'opérationnalité de l'environnement opératoire.
- Coordonner, organiser et réaliser les soins infirmiers en salle d'intervention.
- Organiser et gérer l'instrumentation pendant l'acte opératoire.
- Aider et accompagner le geste opératoire
- Accompagner la formation des professionnels et des stagiaires.
- Contribuer à des activités de recherche.

Les aspects principaux associés à l'activité professionnelle des Ibodes sont l'organisation des lieux et des instruments et la gestion et le contrôle du respect des règles d'asepsie. Etant donné que tel que nous l'avons décrit auparavant, le travail au bloc opératoire est principalement un

[5] Publié dans la Revue Inter. bloc Tome XXII, n° 4, décembre 2003, Ed. Jérôme Legendre.
[6] Association des enseignants des écoles d'Ibodes.

travail en équipe, nous voyons que les Ibodes ont comme interlocuteurs dans leurs activités professionnelles les membres de l'équipe chirurgicale et anesthésique, les membres des services administratifs, les membres des services logistiques. Ils sont responsables en grande partie de la circulation d'informations fiables pour le fonctionnement efficace des blocs. Le Référentiel de Certification[7] publié par la Unaibode établit :

L'infirmier de bloc opératoire gère les risques liés à l'activité et à l'environnement opératoire. Il participe à l'élaboration, met en oeuvre, contrôle et évalue des procédures préventives et correctives en matière de vigilances, notamment : infectiovigilance, matériovigilance, biovigilance.

Pour revenir au moment des interventions, les Ibodes sont responsables de faire l'accueil du patient au bloc et de le préparer pour l'intervention. L'accueil consiste en un processus de recueil de données du patient liées à de possibles risques pour sa sécurité (vérification de l'information du dossier, allergies ou prothèses).

Selon l'article R 4311-11 du code de la Santé publique établit que l'Ibode exerce les fonctions de **circulant**, d**'instrumentiste** et **d'aide opératoire** en présence de l'opérateur. La fonction d'instrumentiste consiste à être à côté du chirurgien et lui donner les instruments dont il a besoin. Le référentiel du métier souligne l'importance de l'anticipation des gestes du chirurgien pour réduire les délais et pour être disponible face aux imprévus. La fonction de circulant consiste en donner les éléments nécessaires à la personne qui instrumente (fils, gants, ou autres instruments qui ne sont pas sur la table de service). Ou bien, dans les cas où il y a un seul chirurgien en salle, l'Ibode peut faire l'aide opératoire qui consiste à aider directement le chirurgien avec les incisions ou gestes à faire sur le patient.

D'autres caractéristiques du métier

Tel qu'il est exprimé dans le Référentiel de Certification[8] publié par la Unaibode :
Aujourd'hui, l'infirmier de bloc opératoire exerce un métier complexe, exigeant un haut niveau de compétences, qui lui confère d'importantes responsabilités et une certaine autonomie. La maîtrise de ses compétences lui permet de répondre à l'exigence de polyvalence liée à la diversité et à la pluridisciplinarité des secteurs interventionnels.

[7] Revue Inter bloc. Tome XXV, n° 2, juin 2006, ed. Masson.
[8] Revue Inter bloc. Tome XXV, n° 2, juin 2006, ed. Masson.

Les Ibodes interviewés s'accordent à signaler la difficulté et le stress associés à la gestion de sa polyvalence du métier. Elles considèrent que pour être une bonne Ibode il faut savoir anticiper les gestes des chirurgiens. Elles mettent l'accent sur la difficulté de l'adaptation aux habitudes du chirurgien par rapport à la gestion de l'intervention (types d'instruments qu'il va utiliser, s'il est droitier ou gaucher, etc.).

« Et puis après au fur et à mesure tu t' organises, tu sais que tu vas donner tel fil, que... tu prévois, tu anticipes. Donc, ça je crois que c'est... voilà, il faut dans notre métier il faut savoir anticiper. Il faut que tu aies... que tu saches ce qu'il va vouloir après ».[Céline]

Le bon Ibode est quelqu'un de rigoureux avec les règles d'hygiène des locaux et des équipements et avec l'organisation des instruments et des gestes. Une autre compétence évoquée par rapport aux Ibodes est non seulement la gestion de leur propre stress en salle mais la gestion du stress de toute l'équipe face aux situations compliquées ou imprévues. Elles considèrent que c'est la fonction de l'Ibode de rassurer à nouveau les équipes par la démonstration de la propre assurance dans les gestes, par l'anticipation et par le contrôle sur soi-même dans les moments difficiles. Elles nomment cette compétence : « la maîtrise de soi en salle. »

« Mais là c'est pas maîtriser, je l'ai senti parce que j'ai pleuré en salle... c'était un peu dur et quand mon collègue est arrivé et puis j'ai vu...j'ai vu que le bébé... ç'allait pas... j'ai craqué, et je suis partie, puis je suis partie tout simplement, j'ai vu la surveillante et on a discuté un peu et puis elle m'a laissée partir et rentrer chez moi... il y a des fois que tu ne peux pas... » [Céline].

En même temps elles évoquent la difficulté des chirurgiens et des collègues infirmiers de percevoir les Ibodes en tant que professionnels avec des compétences et connaissances spécifiques. La figure de la panseuse comme quelqu'un qui est décrite comme : compte compresses, bonne du chirurgien s'oppose au statut de professionnel et rend difficile les relations avec leurs interlocuteurs, surtout quand il s'agit de signaler des possibles contraventions aux règles d'hygiène faites par les chirurgiens.

« [Moi, j'ai entendu un IA qui m'a dit « toi, tu n'as qu'ouvrir les boîtes ! » d'accord « Tu n'es qu'une compte compresses ! » Toi, tu comptes les compresses, tu ouvres les boîtes et c'est tout ce que t'as à faire ! Tu n'as rien à faire ! Et il y a beaucoup d'IA, de médecins anesthésistes et même quelques chirurgiens qui pensent ça. C'est beaucoup plus complexe, beaucoup plus riche

que ça ! C'est tout une gestion des risques, tout ce qu'est stérilisation, les patients... »] [Monique].

La formation des infirmiers de bloc opératoire

L'organisation de la formation

M. Souto (2007) propose une définition des dispositifs pédagogiques comme l'organisation des sujets, des temps, des ressources et d'objectifs pour créer des conditions pour les transformations des sujets dans leurs activités professionnelles. Nous utiliserons cette définition pour organiser la présentation de la formation des Ibodes. Les composantes des dispositifs sont : temporelles, spatiales, institutionnelles, les ressources (matériaux, économiques, humaines), les contenus et les ressources didactiques.

Le cadre législatif

L'arrêté du 22 octobre 2001 détermine les objectifs, le contenu et l'organisation générale du programme de formation conduisant au diplôme d'État d'infirmier de bloc opératoire. Voici l'information la plus importante. Nous soulignons que selon la circulaire CDGS/PS3/DH/FH3/98/566 du 4 septembre, 1998 les directeurs d'établissements de santé sont *invités* à envoyer en formation les infirmiers affectés au bloc opératoire ayant travaillé là pendant trois ans. D'ailleurs, les infirmiers bénéficiant de cette formation peuvent être demandés par l'hôpital qui l'a financée et devoir travailler dans le même établissement pendant 5 ans une fois diplômés. Les hôpitaux et les cliniques (privés) répondent à la DRASS (Direction Régionale Administration Sanitaire et Sociale) et à la Haute Administration Sanitaire (et ANAES) pour l´accréditation des institutions. Pour cette accréditation, il faut que dans les blocs il y ait au minimum un IBODE et c´est cette obligation qui fait que, malgré le coût de la formation, les hôpitaux s'accordent à envoyer les infirmiers en formation.

- Organisation pédagogique

La formation est organisée sous le régime **de l'alternance**[9] qui suppose cours théoriques et stages. Sa finalité est de *permettre à l'élève d'assumer une prise en charge holistique de la*

[9] Selon J. Houssaye (1991), l'alternance comme dispositif se fonde dès son origine sur l'idée de *charnière entre l'école et la vie* et souligne le caractère incertaine que la dénomination a à cause de la diversité des pratiques de recouvre.

personne soignée, dans le respect des aspects éthiques et juridiques, au sein d'une équipe pluriprofessionnelle.

Les objectifs sont **:**

- être capable d'élaborer un processus de soins infirmiers personnalisés adaptés au contexte de son activité ;
- garantir et faire respecter les règles d'hygiène et de participer à l'évolution des pratiques ;
- garantir et faire respecter la sécurité des personnes dans le contexte technologique des secteurs d'activité ;
- dispenser des soins adaptés aux différentes techniques chirurgicales en garantissant la sécurité de l'opéré, des personnes et de l'environnement ;
- travailler en équipe et de participer à la formation des personnes intervenant dans ses différents secteurs d'activité ;
- agir comme partenaire de santé dans le cadre législatif et réglementaire, déontologique et éthique ;
- participer à la gestion et l'organisation de ses domaines d'activité afin de permettre la maîtrise conjointe de la qualité et des coûts ;
- évaluer et de réajuster sa pratique professionnelle.

- Conditions d'admission des candidats

Pour accéder à la formation les étudiants doivent avoir le diplôme d'Etat d'infirmiers ou le diplôme d'Etat de sage-femme. Ils doivent justifier **deux ans** d'exercice à temps plein et avoir subi avec succès les épreuves d'admission. Ces épreuves consistent en une épreuve écrite d'admissibilité qui porte sur le programme de formation sanctionnée par le diplôme d'Etat d'infirmier. Une épreuve orale qui consiste en un exposé sur un sujet d'ordre professionnel faisant appel à des connaissances cliniques et un entretien avec le jury.

- L'organisation des instituts

Chaque institut est présidé par un directeur, un conseil technique et un conseil de discipline. Le conseil technique est constitué par arrêté du préfet de région et comprend : le directeur de l'école, le conseiller scientifique de l'école, des représentants de l'organisme gestionnaire, des représentants des enseignants et des élèves. Les enseignants doivent être titulaires du diplôme d'Etat d'infirmier de bloc opératoire. Ils doivent justifier également du diplôme de cadre de santé et d'une expérience professionnelle au moins égale à 5 ans en qualité d'infirmier de bloc opératoire diplômé d'Etat.

- Le diplôme d'Etat

Pour se présenter aux épreuves du diplôme d'Etat les étudiants doivent valider l'ensemble des enseignements théoriques, des mises en situation professionnelle et des stages. L'examen comprend deux épreuves : une épreuve écrite et une épreuve de mise en situation professionnelle. La première consiste en la réalisation d'un travail d'intérêt professionnel en lien avec la fonction d'Ibode. La deuxième est réalisée dans le bloc opératoire où l'étudiant est en stage. Le jury comprend : le directeur régional des affaires sanitaires et sociales, le conseiller scientifique, un directeur d'école ou un cadre Ibode enseignant dans une école d'une autre région, un médecin spécialiste qualifié en chirurgie et un cadre Ibode accueillant des élèves en stage.

- Organisation temporelle du dispositif de formation

La durée totale de la formation est de 18 mois (2575 heures) incluant les congés annuels.
La répartition des enseignements s'organise de la manière suivante

Enseignement théorique	870 heures
Suivi pédagogique	30 heures
Enseignement clinique	1365 heures
Temps de formation autogérée	30 heures
Total	2295 heures
Congés	280 heures
Total général	2575 heures

- Organisation des contenus

Formation théorique : Se compose de quatre modules portant sur l'hygiène hospitalière et prévention des infections nosocomiales ; l'environnement technologique ; prise en charge de l'opéré au cours des différents actes chirurgicaux ; la maîtrise de la fonction d'Ibode.

L'évaluation : chaque module théorique donne lieu à une évaluation écrite.

L'arrêté relatif au Diplôme d'Etat des Ibodes régule la **formation clinique** avec les caractéristiques suivantes.

- Les terrains de stage sont agréés pour une durée de quatre ans au maximum par le directeur régional des affaires sanitaires et sociales.

- Les stages s'effectuent à temps plein dans les établissements de santé ayant passé convention avec l'école.

- Les stages se déroulent toujours hors du bloc opératoire d'origine de l'étudiant. L'étudiant doit faire des stages obligatoires dans les spécialités ostéo-articulaire, viscérale, stérilisation, hygiène hospitalière et endoscopie. Les stages optionnels doivent être réalisés dans trois secteurs opératoires différents au minimum.

Stages obligatoires	**Nombre**	**Durée**
Chirurgie ostéo-articulaire	2 stages de 4 semaines	8 semaines
Chirurgie viscérale	2 stages de 4 semaines	8 semaines
Stérilisation centralisée	1 stage	1 semaine
Hygiène hospitalière	1 stage	1 semaine
Endoscopie	1 stage	1 semaine
	Total	19 semaines
Stages optionnels		
Durée au moins égale à 2 semaines	**Total**	20 semaines
	Total général	30 semaines

- L'évaluation : le dispositif prévoit deux modalités d'évaluation de la formation clinique.

    - À la fin de chaque stage est réalisée une évaluation qui est intégrée au livret scolaire de l'étudiant. *La fiche d'évaluation permet une appréciation de l'élève quant à ses connaissances, son comportement, son assiduité et ses capacités professionnelles*. La validation est fixée par le directeur de l'école.

- D'ailleurs, il y a trois *mises en situation professionnelle* qui évaluent l'ouverture de salle, la circulante et l'instrumentation. *Ces épreuves ont pour objectif dévaluer d'une part la capacité de l'élève à prendre en charge un patient dans le contexte du bloc opératoire, d'autre part ses connaissances théoriques et pratiques.* Deux d'entre elles sont évaluées par un cadre infirmier de bloc opératoire ou un infirmier de bloc opératoire. Pour la troisième il leur est adjoint un enseignant du centre de formation. La durée de chacune des mises en situation professionnelle ne peut excéder une durée de 4 heures et l'une au moins se déroule durant un stage obligatoire. La validation se fait par une note égale ou supérieure à 20 sur 40.

L'école de formation des Ibodes

Le centre de formation qui a fait partie de l'échantillon pour la présente étude est situé en banlieue parisienne. De caractère privé, il a été fondé par un médecin en 1971. Il est dédié à la formation des professionnels paramédicaux : aides-soignantes, brancardiers, secrétaires médicales, auxiliaires de vie sociale et Ibodes.
Quant à son personnel professionnel, le centre est dirigé par un président (médecin), un directeur, une directrice pédagogique pour l'école de formation d'infirmiers et une directrice pédagogique pour l'école de formation des Ibodes. Il compte aussi un Département Insertion Professionnelle et Alternance, un Département de Formation continue, une attachée de direction, et un responsable Ressources Humaines. Pour chaque institut il y a des enseignants et formateurs. D'ailleurs, des intervenants extérieurs travaillent au Centre de formation (médecins, cadres infirmiers, cadres hygiénistes, psychosociologue, kinésithérapeutes, infirmières, associations).

L'école d'infirmiers de bloc opératoire

En ce qui concerne le pilotage proprement dit de la formation cette fonction est centralisée sur le centre de formation qui est en charge de l'organisation et la gestion des cours théoriques et des stages.

- La directrice

Sa directrice est une ancienne infirmière, Ibode (depuis 14 ans) et cadre infirmière[10]. Elle est directrice de l'école depuis 2004. Elle fait maintenant un master professionnel en formation des adultes et développement des compétences.

Elle est la seule personne en charge de la formation. Elle cherche les formateurs externes pour les cours théoriques (chirurgiens spécialistes, personnel des laboratoires, etc.), donne les cours relatifs aux fonctions propres des Ibodes, évalue les étudiants au niveau théorique et aussi fait le suivi général du stagiaire et son accompagnement. Par rapport aux stages, elle est en charge de trouver les lieux de stage et organiser les aspects administratifs de l'entrée des stagiaires, d'être présente pour la mise en situation professionnelle qui demande sa présence (voir arrêté) et faire le retour de stage.

- Le point faible de la formation

Selon la directrice, l'un des points faibles de la formation des Ibodes est le manque d'accompagnement lors du retour au lieu de travail pour l'étudiant. Après 18 mois en formation les étudiants se trouvent encore une fois dans leur établissement de travail avec un diplôme. Elle considère qu'à ce moment les étudiants ont du mal à se réintégrer à cause des changements qu'ils y trouvent après 18 mois d'absence. L'Ibode diplômé revient avec un regard extérieur et de nouvelles connaissances, ce qui lui permet d'avoir une capacité critique qui fait face aux résistances au changement des établissements.

- Le point fort de la formation

Pour elle, ce centre de formation permet aux étudiants de se former avec une grande *ouverture d'esprit* où la posture critique par rapport aux pratiques (des sujets et des établissements est très valorisée. Il s'agit aussi de promouvoir chez les étudiants l'initiative de connaître les motifs (*les pourquoi*) des gestes et de la pratique professionnelle en général. L'accent est mis aussi sur l'importance du lien avec le patient, propre de l'infirmier, et sur les aspects techniques de la profession des Ibodes.

[10] Tel qu'il est exigé par l'arrêté du 22 octobre 2001 pour la direction des centres de formation des Ibodes

- Les étudiants

Finalement, elle considère que les étudiants Ibodes demandent beaucoup d'organisation et de structuration de leurs études car comme ils ne sont pas allés à l'université, ils ne sont pas habitués à organiser leurs études.

- Les stages

D'un côté, la directrice met l'accent sur le fait que les stages constituent le lieu privilégié pour aider les étudiants à faire le lien entre théorie et pratique.
De l'autre côté elle évoque les difficultés que les étudiants ont en stage pour trouver des tuteurs qui les forment à cause du manque de personnel dans les blocs. Elle considère que les blocs opératoires ont un cruel manque de personnel[11] ce qui a pour conséquence que les stagiaires sont très souvent utilisés comme personnel manquant au lieu d'être formés.

L'organisation des emplois du temps et des stages

Les étudiants font une période de trois ou quatre semaines à l'école et après une période de trois ou quatre semaines en stage. Avant de partir pour chaque stage ils établissent des objectifs qui sont ensuite précisés avec le formateur du stage. Ils choisissent les stages qu'ils veulent faire (pour les optionnels) et sont en charge d'appeler le cadre de l'établissement pour se présenter et leur demander une éventuelle assistance. Après chaque période de stage ils font un retour de stage avec la directrice selon la disponibilité de temps.

Synthèse de l'information concernant le dispositif de formation

J.M. Barbier (1992) propose des outils d'analyse pour les dispositifs de formation selon les fonctions et les acteurs engagés. La fonction de *maîtrise d'ouvrage* permet d'analyser *les enjeux qui provoquent le recours aux dispositifs* ; la *maîtrise d'oeuvre* est référée à tout ce qui touche à l'architecture des dispositifs et la fonction de r*éalisation* est associée à leur fonctionnement (op. cit., p. 129).

[11] C'est une problématique généralisée pour les établissements de santé.

	Maîtrise d'ouvrage	Maîtrise d'oeuvre	Réalisation
Acteurs engagés	Pouvoirs publics (circulaires et arrêtés) et groupements professionnels.	Pouvoirs publics (Annexes de l'arrêté du 2001) et groupements professionnels (référentiel de compétences).	Centres de formation, hôpitaux et cliniques.
Fonctions	Régulation juridique de la formation.	Conception pédagogique de la formation (finalité, objectifs, contenus, structuration des temps de formation, etc.)	Pilotage du dispositif en charge du centre de formation avec la collaboration des hôpitaux et cliniques pour le financement de la formation et la réalisation des stages.

Nous voyons donc qu'en ce qui concerne la maîtrise d'oeuvre et la maîtrise d'ouvrage c'est l'état qui régule et établit les conditions pédagogiques du dispositif avec un enjeu fort de qualification de professionnels déjà en poste[12.] Les groupements professionnels ont eu aussi une grande influence sur cette démarche avec un souci de reconnaissance de la spécificité du métier par rapport aux infirmières généralistes du service et par rapport aussi aux chirurgiens.

[12] Admission à la formation soumise à la condition de deux ans d'expérience professionnelle.

Options épistémologiques, théoriques et méthodologiques

Options épistémologiques

> *La règle la plus importante est de dire comment on est parvenu à obtenir ce qu'on a obtenu. Autrement dit, de répondre à la question : d'où tenez-vous ce que vous avancez, quelle est la source de ce savoir, êtes-vous en mesure de reconstituer le chemin parcouru ?*
>
> G. Devereux, De l'angoisse à la méthode.

Une démarche de recherche qualitative en intelligibilité conduit, au fur et à mesure que l'on se rapproche du terrain observé, à la découverte d'une trame complexe de relations et d'interrelations. Chaque entretien, chaque observation révèle une nouvelle dimension du phénomène étudié. La démarche de compréhension de la réalité devient alors un processus qui semble sans fin et confronte le chercheur au problème de la délimiter pour pouvoir l'aborder sans en perdre la richesse. C'est à partir de ces questions, que cette recherche essaye de comprendre la formation dans le champ de la formation des adultes.

La première partie du chapitre présente les conceptions épistémologiques générales. La suite sera consacrée à présenter l'objet de recherche, les outils théoriques et méthodologiques utilisés. Les idées ici exposées sont reprises tout au long du mémoire afin de montrer la cohérence entre l'approche épistémologique, le cadre théorique et la méthodologie de cette recherche et par conséquent des résultats obtenus.

Le paradigme de la complexité

Adoptons la réflexion sur de l'épistémologie proposée par J-M. Barbier, *non comme la science des sciences mais comme une activité d'accompagnement des démarches de recherche* (2001, p.310).

Nous pensons la réalité à partir du paradigme de la pensée complexe développée par Edgar Morin (1990). L'auteur définit un paradigme comme une *relation logique forte entre notions maîtres, notions clés, et principes clés qui maîtrisent les discours qui obéissent à cette maîtrise*. (Morin, 1990, p. 89). Le paradigme de la pensée complexe propose de penser ce qui nous entoure à partir de l'hypothèse de la complexité. Morin comprend la complexité comme *un tissu (complexus: ce qui est tissé ensemble) de composants hétérogènes, associés de manière*

inséparable, celle là (la complexité) pose le paradoxe de l'un et le multiple. (1992, p. 21), le problème de « unitas múltiplex ». Ses aspects fondamentaux sont exposés ci dessous.

Selon Morin, deux illusions sont à dissiper par rapport à la pensée complexe : celle du dépassement de la simplicité et celle de la complétude de la connaissance. La simplicité n'est pas niée dans le regard complexe mais inclue comme composante, et à la complétude l'auteur oppose l'incertitude. Cela signifie que pour construire et analyser l'objet de recherche, on va avoir besoin d'une part de réduire, de séparer et d'abstraire ce qui dans la réalité apparaît comme un ensemble, et d'autre part, on va avoir besoin de revenir aux aspects plus globaux, aux relations de contexte, aux relations des phénomènes entre eux. On va chercher à séparer et rassembler. On va aussi être conscients de l'impossibilité de tout connaître et de tout comprendre, de sorte que ce qui définit le travail du chercheur c'est surtout la conscience de l'incomplétude et de l'incertitude[13] de notre connaissance.

Le caractère multidimensionnel de l'objet va orienter la pensée complexe en liant le simple avec le complexe. Ardoino (2005) ajoute au caractère multidimensionnel de l'analyse de l'objet, la multi-référéntialité théorique. On cherche à penser la réalité non plus comme un champ problématique multidimensionnel à la fois multiple et pourvu d'une diversité interne mais comme une unité simplifiée. À partir des régularités mais aussi des différences, on comprend les traits singuliers et des contradictions. Le fait que notre connaissance se base sur l'incertitude donne lieu aussi à une meilleure compréhension de ce qui ne peut pas être anticipé avec une sensibilité pour ce qui n'est pas attendu, pour prendre en compte la possibilité de l'aléatoire, de l'imprévisible. Cette approche considère aussi le conflit comme révélateur du sens. Les situations de formation des adultes sont ainsi analysées comme des *lieux d'intersection de problématiques différentes* (1992, p. 138) pour comprendre par les références au contexte, par la réflexion et l'intégration de ce qui a été séparé et de ce qui semble contradictoire ou opposé.

L'implication du chercheur en sciences humaines

Bien que l'activité de recherche soit *une traduction des réalités extérieures* (Morin, 2005 p.154), le chercheur est un sujet et l'objet est une construction liée à ses désirs, vécus, objectifs, etc. Or, la relation qui existe entre l'objet construit et le sujet qui cherche est inséparable. Cette relation donnera lieu à la production de connaissances.

[13] Le principe d'incertitude a été formulé par Heisenberg par rapport aux expériences avec les électrons pour décrire l'influence de l'observateur sur leur comportement. Devereux, G. (1967)

Vu que nous sommes tous des sujets en train de produire des connaissances sur et avec d'autres sujets, il est important de souligner le rôle que joue la dimension subjective du chercheur dans le processus de recherche (Barbier, 2000). Il y a des outils théoriques qui nous aident à comprendre de quelle manière cette inclusion peut être mise en analyse. S. Freud avait déjà parlé des phénomènes de « *transfert* » et de « *contre-transfert* » pour se référer aux liens d'amour ou de haine qui se créent entre le thérapeute et son client dans la situation d'interaction de la cure psychanalytique. G. Devereux (1967), transpose ces concepts à la situation d'interaction de la recherche en sciences du comportement :

Si nous prenons pour paradigme l'étude de l'homme par l'homme, nous devons accepter un fait significatif et en tirer parti : dans la dyade constituée par l'observation, les deux personnes [chercheur et sujet] *sont capables de dire : « Et c'est cela que je perçois. » Autant leur permettre de le faire avec pertinence (p.61).*

Pour G. Devereux le chercheur est impliqué dans les phénomènes qu'il étudie par sa subjectivité. Cela produit dans ses observations et dans ses interprétations des *déformations* qu'il est tout à fait impossible d'éliminer et qui contribuent à éclairer les phénomènes étudiés. Il met l'accent ainsi sur le besoin pour le chercheur de faire l'analyse de ses résistances et de les considérer comme des données centrales pour attendre une objectivité *authentique* dans telles sciences et non une objectivité qui nie les effets de la subjectivité. Basé sur la notion de transfert et de contre-transfert, dans la situation de recherche, il y aurait le phénomène de transfert du sujet par rapport au chercheur autant qu'il y aurait un contre- transfert du chercheur par rapport au sujet.

Selon J. Ardoino (1992) les rapports entre sujets sont caractérisés par l'implication. Du point de vue étymologique, cette notion se compose de trois termes latins, im /plicare/ tion, qui font référence au mouvement (tion) d'être dans les plis. L'implication reste comme quelque chose de non volontaire, qui vient du fait d'être là, de la situation même et qui n'est pas toujours consciente, mais constitue un aspect central pour la compréhension des sujets parce que c'est un phénomène constitutif de la subjectivité et de l'identité. Le sujet avec son histoire, avec sa subjectivité singulière est impliqué, est *dedans* une situation aux niveaux qui ne sont pas clairs ou réfléchis dans un moment donné. Simultanément il est *configuré* par la situation et son identité et sa subjectivité vont être transformés à partir du vécu.[14]

[14] En effet, il s'agit de l'idée de causalité récursive de E. Morin mentionné plus haut.

Par opposition à l'explication, qui est composée par les termes latins ex / plicare et qui porte le sens de l'extension, et donc de la linéarité, d'une mesure, l'implication doit être pensée selon Ardoino dans la temporalité, par rapport à l'histoire, au vécu et à la mémoire parce qu' elle s'appuie sur les phénomènes du replié -sur soi. Pour Ardoino l'implication doit être explicitée par le chercheur en tant que phénomène inhérent à son action avec l'autre dans une démarche de connaissance[15]. L'implication peut être donc comprise comme le lien intime et nécessaire qui existe entre la personne, la situation et son discours.

L'implication nous rapproche aussi de la recherche clinique[16] puisque nous cherchons à approfondir notre connaissance de l'autre, comprendre la densité de la singularité et non l'extension des phénomènes. En référence aux termes d'Ardoino, *il s'agit de prendre la clinique comme posture d'écoute de l'Autre, comme intelligence de la complexité, de la temporalité, de l'opacité et de la contradiction* (cité par Souto, 2000 p. 73). Nous n'analysons pas l'extension et généralisation des phénomènes étudiés mais leur profondeur et spécificité. Or, ce travail se situe dans une démarche qui vise à comprendre et non à expliquer les phénomènes.

La recherche dans le champ de la formation

En opposition aux recherches disciplinaires, le cas de la formation, comme champ de pratiques devenu champ de recherches, pose des soucis pour la posture du chercheur[17] par rapport aux concepts à utiliser, à la fonction de son travail, etc.

Pour J.-M. Barbier, un champ de pratiques est *un champ d'intentions de transformation du réel portées par des acteurs, qui se délimite par ses intentions* (2001, p.307). L'acte de recherche comme pratique située historiquement et socialement est :

Un ensemble d'opérations spécifiquement mises en oeuvre en vue d'aboutir à la production de représentations intellectuelles nouvelles et à leur expression sur un support externe (1985, p.106).

Le travail de recherche ici communiqué s'encadre dans la courant de *la sémantique de l'intelligibilité des actions* tel qu'elle est développé par J.-M. Barbier (1985 ; 2000 ; 2003).

[15] L'analyse de l'implication faite pour cette recherche sera présenté dans la partie méthodologique.
[16] On développera cet approche dans la partie dédiée à la méthodologie.
[17] M. Kaddouri (2005) fait l'hypothèse du lien existant entre le rapport à la formation à la recherche et les dynamiques identitaires du sujet. On pourrait poser la question aussi du lien entre la posture de recherche et la dynamique identitaire du chercheur.

Pour cette approche, les objets de recherche en sciences humaines axés en termes d'activité (Barbier et Durand, 2003) ont accès à ce que, à la suite de P. Ricoeur, on appelle la sémantique de l'action. La sémantique de l'action réfère aux significations que les acteurs accordent à leurs actions, ce qui constitue une distanciation par rapport aux actions elles- mêmes. Les concepts qui sont produits dans ce type de recherche, sont la résultante d'un processus de signification sur les significations et sont censés être relatifs aux existants ; or, ils cherchent d'établir un lien entre plusieurs existants à partir de l'exclusion des souhaitables. En d'autres termes, la recherche sur l'action qui aborde un champ de pratiques (dans ce cas là, la formation des adultes) est elle-même une pratique de production de représentations intellectuelles qui interprète les significations des sujets accordées à leurs actions à intention dominante de transformation du réel. A ce moment là, il est important de faire la distinction entre une *démarche de recherche en intelligibilité* et une *démarche de recherche en optimisation* (Barbier, 1985). La première se caractérise pour produire des représentations nouvelles en mettant en relation des existants tout en excluant les souhaitables à partir de la compréhension d'un objet qui porte sur un champ de pratiques. Et la deuxième se caractérise par s'orienter vers ce qui est souhaitable.

L'objet de notre recherche s'insère dans les études centrées sur *l'entrée activité*. L'activité se définit pour J-M. Barbier (2004, p. 80) comme *ensemble des processus dans lesquels s'engage un être vivant, dans ses rapports avec son environnement, que celui-ci soit physique, social ou mental.* Barbier et Durand (Op. Cit.) attirent l'attention sur le fait que l'entrée activité pour les objets en sciences humaines implique une approche transversale par opposition aux objets disciplinaires. Cette entrée demande aussi de prendre en compte le caractère situé des activités abordées mais aussi de l'activité même de recherche. Ceci peut donc s'analyser au moins à deux niveaux différents[18] : le contexte de l'activité de recherche et le contexte de l'activité qui constitue l'objet de la recherche. Le contexte de l'objet fait référence aux dimensions historique, sociale, institutionnelle, économique et culturelle de l'activité qu'on a l'intention de comprendre. Mais en plus, l'activité même de recherche est située elle aussi dans un contexte culturel, historique, social ce qui donne aux savoirs produits le caractère de provisoires. On pourrait ici ajouter l'implication du chercheur à travers sa subjectivité dans la construction de l'objet.

[18] Les niveaux du sujet et de l'activité de recherche font référence au contexte d'émergence de l'objet.

Présentation de l'objet de recherche et des hypothèses

De manière générale, ce travail cherche à comprendre les actions éducatives dans la culture de la formation et plus précisément dans la formation des adultes du point de vue des sujets en formation, dans les espaces de travail. Cette culture est caractérisée à grands traits par une *organisation de l'espace éducatif orienté vers la production de nouvelles capacités*[19] *en vue de leur transfert* (Barbier, 2003 p.207). *S*elon J.-M. Barbier (2003) les actions[20] éducatives ont la spécificité intentionnelle *de favoriser chez les sujets des transformations des routines d'activités* (Op. Cit. p. 202) elles interviennent donc sur les activités des sujets.

L'objet de cette recherche se situe dans le contexte d'un dispositif de formation qualifiante par alternance des infirmières de bloc opératoire faisant fonction lors de leurs premiers six mois de formation. De manière plus précise, **cette recherche s'attache à comprendre la construction de sens associée aux stages par l'analyse de trois types de représentations : celles de l'environnement, celles que les sujets se font d'eux-mêmes et de leurs actions et enfin celles des relations entre les sujets**.

La construction de sens est définie par J.-M. Barbier comme une *construction mentale spécifique qui s'effectue chez un sujet à l'occasion d'une expérience par rapprochement entre cette expérience et des expérience antérieures* (2000-2, p.69). Les actions de formation que les sujets effectuent en stage s'accompagnent de processus de construction de sens[21] autour de l'expérience vécue. Cette expérience donne lieu à des représentations complexes sur l'environnement, sur elles-mêmes et leurs actions mais aussi sur les relations qu'elles établissent avec les autres acteurs des stages (formateurs, chirurgiens, autres stagiaires).

Pour revenir aux notions exposées ci-dessus, l'objet de recherche ici présenté se situe dans un contexte social déjà décrit. Bien que l'axe soit centré sur les représentations des sujets en

[19] Les capacités sont définies comme *des propriétés attribuées à des sujets construites par abstraction des rapports entre ces sujets et des classes d'activités* (Barbier, 2004, p. 317)
[20] L'action se définie comme *organisation singulière d'activités présentant une unité de sens pour le sujet ou dotée d'une unité de signification par lui* (Barbier, 2004, p. 317).
[21] Certes, la situation d'interaction discursive avec le chercheur qui donne lieu aux matériaux à interpréter, favorise certains processus de construction de sens et d'offre de signification.

formation par rapport au statut de stagiaire, nous tenons compte donc du niveau institutionnel qui encadre le dispositif de formation en alternance et les situations concrètes vécues en stage[22].

Dans le cas précis de la formation des Ibodes, le fait de retourner en formation après plusieurs années d'exercice professionnel tant comme infirmières professionnelles que comme infirmières de bloc opératoire (sans diplôme spécifique) dans des différents établissements publics et privés génère des processus de construction de sens spécifiques. D'ailleurs, nous considérons que dans le cadre de la formation par alternance, la situation de stage comme espace le plus proche de leur pratique professionnelle est un espace privilégié pour analyser ce que veut dire « être stagiaire » quand on a déjà une expérience professionnelle derrière. Ce que les stagiaires expriment en termes de *revenir au statut d'étudiant* engage en situation de stage des représentations liées à leur dimension identitaire, aux situations de travail et de formation inscrites dans leurs trajectoires et aux représentations associées à leur compréhension de la relation avec les autres. C'est pour cela que le fait d'analyser l'activité de construction de sens au début de la formation nous semble riche par rapport aux effets que ce retour aurait sur les stagiaires. Tel que nous l'avons présenté dans le cadre social de la recherche, les Ibodes sont souvent envoyés en formation par les établissements où ils travaillent ce qui est le cas pour deux des stagiaires interviewées. Ce fait là semble aussi être une composante d'intérêt pour analyser comment elles se représentent la situation de stage.

Le bloc opératoire apparaît décrit dans le discours des stagiaires comme un endroit fermé, où les différents acteurs (chirurgiens, infirmiers aides soignants) ne cherchent pas à établir des relations sociales en dehors du bloc. Une autre caractéristique : le risque de mort des patients, qui selon les spécialités est plus présente et qui expose les acteurs à des situations de stress difficiles à gérer est aussi signalée. L'organisation du travail au bloc est toujours en équipe mais dans des équipes caractérisées par les différences de statut professionnel (Strauss, 1992). Ces traits donnent au travail et à la formation un ton spécifique où la gestion du stress, le rapport au corps et à la mort sont présents. Bien que les hôpitaux avec ces caractéristiques là soient des espaces déjà connus par les stagiaires, il semble que le fait d'être en formation dans des hôpitaux différents transforme leurs représentations de l'environnement vécu de manière quotidienne en tant que professionnels.

[22] Pour cela on va analyser des observations directes faites dans la situation de stage.

Les objectifs de la recherche consistent en :

- Décrire les caractéristiques principales des représentations des stagiaires Ibodes par rapport à l'environnement, à elles-mêmes et leurs actions et aux rapports avec les autres acteurs en stage ;
- comprendre ces représentations à la lumière de la trajectoire de formation et professionnelle de chaque stagiaire Ibode et de leurs caractéristiques personnelles;
- faire un lien entre les représentations en essayant de comprendre leurs possibles logiques d'association pour chaque stagiaire Ibode et pour toutes les trois ;
- prendre en compte aussi les possibles changements qui ont lieu dans ces associations au long des premiers mois de formation pour le diplôme d'Etat infirmier de bloc opératoire.

Pour cela, nous allons analyser tant les dynamiques individuelles de chaque sujet interviewé (approche clinique) que la dimension plus transversale du processus de construction de sens pour comprendre l'ensemble sans pourtant avoir l'intention de généraliser nos constats et conclusions.

Suite aux premières analyses des entretiens nous avons formulé les hypothèses suivantes à guise d'orientation du travail de recherche :

a. La représentation de l'environnement est liée aux représentations des autres situations de référence : expérience de travail préalable dans le bloc et la situation de formation en alternance comme infirmières généralistes. Leur expérience préalable comme stagiaires et comme professionnelles fait apparaître l'environnement de stage comme connu.

b. Il y a une tension au niveau de la construction identitaire des stagiaires entre la représentation de soi en tant que professionnel et la représentation de soi en tant qu'étudiant stagiaire;

c. La tension identitaire aurait un impact sur la représentation de la relation avec les autres acteurs en situation de stage.

Les outils théoriques

Pour déligner l'objet d'étude de notre travail, nous sommes partis d'un cadre théorique général qui porte sur les *activités humaines*. Inscrits dans l'approche de la sémantique de l'intelligibilité de l'action, Barbier et Galatanu définissent les *activités* (2000-1, pp. 16, 17, 18) comme :

Un ensemble des processus dans lesquels s'engage un être vivant et un sujet humain dans ses rapports avec son environnement, que celui ci soit physique, social et mental. Etymologiquement il désigne le potentiel que présente un être vivant de transformation de lui-même.

Elles supposent une transformation qui associe le sujet à son environnement. Les auteurs distinguent ainsi trois champs d'activités humaines (2004, Barbier 2000 ; 2006): les activités de transformations par les sujets de *leur environnement*, les transformations par les sujets *de leurs propres représentations* et finalement, les transformations par les sujets *des significations* qu'ils offrent à autrui moyennant la mobilisation des signes dans le discours. Pour chaque champ d'activités se correspond un type d'activité : activités opératoires, activités de pensée et activités de communication.

Dans *les actions*, définies par Barbier et Galatanu comme *combinaison inédite de routines* (2000 p.18) *; ce qui constitue aux yeux d'un sujet une organisation significative de ses activités* (op. cit. p.83) les activités se présentent toujours associées mais elles gardent en même temps une autonomie de fonctionnement. Nous avons des actions à dominante opératoire, actions à dominante mentale et actions à dominante communicationnelle.

En conséquence, les actions des sujets comportent toujours une association d'activités (dont une est dominante) et impliquent aussi la *transformation conjointe du sujet même et de son environnement*. En effet, les actions sont toujours *situées* dans un contexte singulier et quand l'acteur agit, tant son environnement que lui-même sont transformés.

Etant donné que l'objet à étudier porte sur la construction de sens nous allons l'analyser en profondeur. Pour l'auteur la *construction de sens* est définie comme :

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 2000b, p.69).

En tant que construction mentale, la *construction de sens* relève du champ des activités mentales. Il s'agit d'une transformation de représentations issues des expériences préalables, par rapport à l'intériorisation d'une nouvelle expérience, transformé elle-même en représentation à partir de cette intériorisation. La construction de sens est ainsi inscrite dans l'histoire du sujet et elle évoque des espaces et des expériences de référence.

Les activités représentationnelles sont des *activités par lesquelles un sujet met en présence de lui-même une entité qui est absente de son espace physique* (Barbier 2004, p.86). La construction de sens désigne le lien établi entre représentations dans l'activité mentale d'un sujet. Le sens est construit par le sujet par la mise en lien des représentations issues de l'intériorisation de l'expérience vécue et des représentations issues des autres expériences qui se constituent en références. Elle s'inscrit ainsi dans l'histoire du sujet et en même temps engage sa représentation de lui-même, ses rapports avec l'environnement dans l'action et ses affects.

La construction de sens suppose aussi la qualification de l'expérience intériorisée et donne lieu à ce que l'auteur appelle les *représentations finalisantes* : ce qui est considéré comme souhaitable. Elle produit aussi des images rétrospectives et anticipatrices.

Mais pour le chercheur accéder au sens pose une difficulté à cause de son inaccessibilité par une voie directe. Or, afin de clarifier notre démarche de recherche il est important d'expliciter que la manière par laquelle nous avons *cherché* le sens est celle dont nous avons cherché la signification. La signification est *l'intention spécifique qui accompagne un procès de mobilisation de signes chez le sujet engagé dans un contexte d'interaction* (Barbier, op. cit. p. 74). La signification est toujours adressée à quelqu'un et elle relève des activités de communication. L'intention qui définit la signification est celle de produire dans la situation d'interaction des constructions de sens chez l'auditeur.

L'objet de cette recherche est celui d'analyser la construction de sens par rapport aux représentations de l'environnement, d'elles-mêmes et leurs actions en tant que stagiaires et des rapports entre sujets. Pour approfondir l'analyse de chaque type de représentations et dans le cadre d'une approche multi-référentielle (Ardoino) nous avons fait recours à des catégories issues d'autres disciplines.

Les représentations de l'environnement

Pour J-M. Barbier (2000), la mise en représentation des actions implique une représentation spécifique de l'environnement en fonction de l'action en cours. En effet, il y aurait une différence entre la représentation de l'acteur de l'environnement et les caractéristiques de l'environnement. Cela veut dire que les actions menées par les sujets agissants déterminent leurs représentations de l'environnement. Ces représentations sont une attribution de significations et donc une construction représentationnelle de la situation par le sujet. L'attribution de signification à l'environnement donne lieu aussi à l'attribution de signification aux actions elles mêmes et aux composantes qui vont être mises en relief par le sujet. Selon les termes de J. Lave (1991), ce dont il s'agit dans notre recherche c'est d'explorer les *settings* construits par les stagiaires. L'auteur, anthropologue sociale, propose que la représentation que les sujets se font de leur environnement est étroitement déterminée par les pratiques qu'ils y développent. Ainsi, les concepts d'*aréna* et du *setting* caractérisent quant au premier, l'environnement réel où les pratiques des sujets ont lieu et quant au deuxième, la construction représentationnelle de l'aréna par le sujet en fonction de sa pratique spécifique.

Les représentations par le sujet de soi- même et des propres actions

Les représentations des actions s'accompagnent toujours d'une représentation de soi dans l'action. Les activités mentales de transformation de représentations touchent aussi à la fois selon Barbier et Galatanu (1998) les actions, les acteurs et leurs identités dans le cadre des expériences. C'est par l'intériorisation des expériences que se crée un lien entre des éléments opératoires, des phénomènes affectifs et représentationnels. L'intériorisation est aussi à l'origine des représentations identitaires chez les acteurs. Il y aurait ainsi une personnalité comme représentation d'un soi global et des représentations de soi selon les domaines d'expérience (représentation de soi professionnel, représentation de soi en formation, par exemple). On peut distinguer la représentation que l'acteur se fait de soi même dans l'action de l'image (de l'ordre de la signification) de soi donné à autrui et de l'image de soi qu'il reçoit de l'autre dans le cadre de l'interaction. Par rapport à cette dernière (image de soi par autrui) nous faisons le lien avec le concept *d'identité sociale virtuelle* de E. Goffman. Ce concept nous est utile pour distinguer la représentation que les autres se font du sujet dans l'interaction et la représentation que les autres ont d'une certaine catégorie de sujets et qui anticipe les interactions.

Goffman, sociologue de l'interactionnisme symbolique a fait l'hypothèse que le sujet agit de manière différente selon les contextes spécifiques dans lequel l'action se situe. Dans son ouvrage *Stigmate* (1990), il développe une analyse des identités sociales. A chaque contexte social s'associe une catégorie de personnes qu'il est probable de rencontrer là. Les routines d'interaction entre sujets sont définies par rapport aux attributs supposés aux personnes. Les actions sont anticipées selon les caractéristiques que l'on attribue à la personne dans un contexte. Cette configuration d'attributs présupposés est définie comme *une identité sociale virtuelle*. Les identités sociales virtuelles comme anticipation sont constituées des attentes normatives et des demandes que l'on a par rapport à l'autre. L'écart entre l'identité virtuelle attribué à un sujet et son identité actuelle peut donner lieu à la requalification du sujet vers une autre identité virtuelle, ou au stigmate (réduction des caractéristiques de la personne à un attribut négatif). Ce qui nous intéresse de cette théorie est cette configuration virtuelle d'attributs qui a une influence sur l'anticipation des interactions.

En relation avec la représentation des propres actions par les sujets, J.-Y. Rochex (1998) d'un point de vue psychologique et en reprenant les apports de A. Leontiev (psychologie du développement) distingue trois dimensions des activités : les *mobiles*, les *buts* et les *moyens*. Tandis que les mobiles incitent les sujets à agir, les buts orientent et dirigent l'activité du sujet. Les moyens sont enfin les procédures qui ont la fonction de réalisation des activités à travers les *modes opératoires*. Les rapports internes et les tensions dialectiques entre les trois dimensions sont ce qui définit l'activité humaine. L'expression du rapport entre les buts et les mobiles constitue le sens des activités, qui remplit en même temps la fonction de régulation des activités. Dans notre analyse nous mettons l'accent sur l'expression par les sujets des buts de leurs actions, c'est à dire ce qui pour eux oriente leurs actions. Les buts sont en effets les résultats attendus par le sujet de l'action. Les buts sont liés à la réalité telle qu'elle est perçue par le sujet qui lui impose des ressources et contraintes pour accéder aux buts.

La représentation des relations entre sujets

En lien avec les représentations de soi, dans les situations d'interaction entre sujets, surviennent les phénomènes *d'offres mutuelles d'images identitaires* (Barbier, 2006 p.188). Les interactions verbales entre sujets font apparaître des phénomènes des images de soi proposées à autrui et d'images de l'autre proposées à l'autre. L'un des termes que nous avons choisi est celui de la négociation qui fait référence aux communications destinées aux définitions de rôles occupés dans l'interaction.

Pour Anselm Strauss (1992), sociologue de l'interactionnisme symbolique, les négociations sont *des moyens pour obtenir que les choses se fassent* (p.252). Les négociations impliquent une tension entre acteurs (par différence avec l'accord). Les négociations sont menées entre sujets dans un contexte particulier où les acteurs ont des conceptions de ce qui est possible ou probable dans le cadre d'un certain ordre social. L'auteur distingue le *contexte structurel* et le *contexte de la négociation*. Le premier fait référence au système plus large dans lequel s'encadrent les négociations. Le deuxième décrit le contexte plus proche des négociations dont les propriétés structurelles ont une influence plus directe sur elles. Les propriétés du contexte de négociation sont: le nombre de négociateurs et qui ils représentent; le rythme des négociations, l'équilibre de pouvoir montré par les parties dans la négociation, la nature des enjeux, la visibilité des négociations (caractère public ou privé), la légitimité et le nombre et complexité des questions négociées. Les résultas des négociations peuvent changer les caractéristiques des contextes, surtout celui des négociations.

En ce qui concerne l'analyse de l'engagement des sujets en formation nous avons choisi les concepts cités par Ph. Carré (1999). Dans son analyse des apports théoriques de E. Deci et R. Ryan appartenant à la psychologie humaniste anglophone, l'auteur explique que la motivation serait la résultante de deux besoins humains : la perception de compétence et le sentiment d'auto-détermination. La première est associée à la représentation du sujet de sa capacité pour réaliser certaines performances, tandis que la deuxième est l'impression qu'a le sujet d'être à l'origine de ses propres actions. Ces deux besoins sont à l'origine des différents types de *motivation*. Les auteurs en développent trois : l'*amotivation* (situation de résignation), la *motivation intrinsèque* (valeur de l'action par elle-même) et la *motivation extrinsèque* (valeur de l'action par rapport à un résultat extérieur à elle-même). En lien avec ces concepts, Ph. Carré propose un modèle descriptif des motifs de l'engagement en formation associés tant aux axes intrinsèque/extrinsèque qu' à l'axe de l'orientation des sujets vers l'apprentissage ou vers la participation en formation. Il nous intéresse spécialement d'aborder dans notre travail comme *motifs intrinsèques,* le *motif épistémique* par lequel le sujet s'engage en formation pour l'intérêt que suscitent les connaissances mêmes et comme *motif extrinsèque, le vocationnel,* qui s'oriente vers l'acquisition des compétences nécessaires pour le développement de la carrière professionnelle[23].

[23]Ph. Carré (1999) décrit comme motifs en dehors de ceux ici abordés : les intrinsèques socio- affectif et l'hédonique et comme motifs extrinsèques l'économique, le prescrit, le dérivatif, l'opératoire professionnel, l'opératoire personnel et l'identitaire.

En citant P. Boutinet, E. Bourgeois (2000) parle des motifs d'engagement qui visent à légitimer dans la construction de sens des sujets l'engagement dans des actions de formation. Il décrit trois types de motifs : *situationnel*s, *personnel*s et *intériorisés*. Les motifs situationnels renvoient aux contraintes externes imposées aux sujets qui déterminent leurs actions, quant aux motifs personnels, ils renvoient à l'histoire et à l'expérience des sujets qui sont à l'origine de l'action. Spécifiquement les motifs intériorisés se caractérisent justement selon l'auteur par l'intériorisation d'une situation externe qui nécessite l'implication du sujet et se constituent ainsi en un défi personnel. Pour E.Bourgeois, le dernier type essaye d'établir une consonance entre ses *aspirations et ses obligations,* ce qui transforme pour le sujet une *contrainte en opportunité.*

Dans notre travail de recherche nous abordons spécifiquement la formation comme champ de pratiques. Nous l'avons déjà dit, les activités éducatives se caractérisent selon l'auteur par leur intention *de favoriser chez les sujets des transformations des routines d'activités* (Op. Cit. p.202), qu'il s'agisse des activités mentales, opératives ou communicationnelles. Nous situons donc notre objet dans le cadre des situations de formation et plus spécifiquement des stages dans des dispositifs d'alternance, où les étudiants sont exposés à des expériences qui produisent chez eux des transformations de représentations (construction de sens).

Méthodologie

L'objet de ce travail consiste à **comprendre les constructions de sens associées à la situation de stage chez les infirmiers de bloc opératoire (Ibodes) déjà en poste en formation qualifiante par alternance à travers l'analyse de plusieurs représentations : celles de l'environnement, celles que les sujets se font d'eux-mêmes et de leurs actions et enfin celles des relations entre les sujets.**

Les porteurs d'information pour notre travail sont donc les stagiaires en formation pour l'obtention du diplôme d'Etat des infirmiers de bloc opératoire d'un centre de formation en région parisienne. L'échantillon choisi est de trois stagiaires Ibodes appartenant au même centre de formation et à la même promotion, à trois mois du début de leur formation.

La logique inductive de la recherche

Ce travail s'encadre dans une logique inductive d'analyse visant à comprendre le phénomène à étudier en partant des constats empiriques. Dans ce cas, c'est l'analyse même de ce que les stagiaires ont dit qui a orienté le rapport de travail avec la théorie. La théorie remplit dans notre travail deux fonctions. D'un côté, elle appuie les interprétations des résultats de l'analyse effectuée, et d'autre part elle oriente la création de nouvelles catégories issues de l'activité d'interprétation. Glasser et Strauss (1965, 1967) appellent ce type de théorie, la *théorie enracinée* justement à cause de son lien avec les données empiriques. L'enjeu de notre approche est, tel que nous l'avons présenté dans les options épistémologiques, la compréhension en opposition à la vérification. Le caractère inductif de notre approche se manifeste par :

- le fait que les hypothèses ont été énoncées une fois l'analyse de la première série d'entretiens ;
- le fait que ce sont les premiers analyses de données qui ont orientée la recherche du cadre théorique ;
- le fait que l'objet a été défini de manière générale et à été précisé au fur et à mesure des analyses. Ainsi, nous considérons que l'objet est en cohérence avec les difficultés ou enjeux vécus comme centraux pour les personnes qui ont participé à la recherche.

Le choix d'une démarche inductive repose sur le besoin du chercheur d'approfondir ses connaissances sur un type de dispositif inconnu et sur un métier tout autant inconnu. Cette démarche à permis de fonder l'analyse sur une approximation puis compréhension par des rapprochements successifs dans la découverte progressive du terrain. La compréhension se faisait au fur et à mesure que nous rencontrions les stagiaires, ce qui garantit aussi la possibilité d'adéquation de la formulation de l'objet, des hypothèses et de l'analyse même aux préoccupations et problématiques des sujets concernés dans notre étude.

L'approche clinique

L'intention de ce travail est celui de comprendre et non de vérifier un cadre théorique quelconque. Pour comprendre la construction de sens chez les sujets nous avons choisi une approche clinique dont l'intérêt principal est de comprendre des constructions de sens tout à fait

singulières selon les sujets. La prise en compte des dimensions temporelles et du changement chez le sujet est privilégiée par ce type d'approche et donc, par notre travail.
M. Souto (2000, 2007) caractérise l'approche clinique par son étude en profondeur des cas singuliers, sans intention de généralisation. Il s'agit d'une approche qui s'occupe de la construction de modèles théoriques et interprétatifs ou explicatifs. Souto signale aussi que la clinique prend en compte la temporalité et l'historicité, qui inclut la subjectivité tant du chercheur que du sujet, et aussi les affects, les relations, qui cherche la reconstruction de l'ensemble du phénomène mais sans chercher la complétude.

La subjectivité et la relation d'intersubjectivité entre le sujet et le chercheur sont prises en compte[24] à manière de données dans ce travail. Dans notre cas, l'approche psychanalytique a orienté spécifiquement le travail d'analyse du chercheur de sa propre implication psychologique, affective, professionnelle, et idéologique (Barbier, 1977), à partir de l'analyse des phénomènes de transfert et contre-transfert (Devereux), au long du travail de recherche. Ce travail a été fait à partir de l'écriture d'un journal de recherche et son analyse d'un point de vue psychanalytique.

Les techniques de recueil de données

Pour analyser la construction de sens chez les stagiaires Ibodes nous avons privilégié l'approche par le discours. Des entretiens semi- directifs ont été faits pour aborder les discours des sujets sur l'environnement des stages eux- mêmes et leurs actions et leurs rapports avec les autres acteurs dans la situation. Nous sommes conscients d'un côté du statut hypothétique de l'activité de construction de sens chez les sujets, étant donné qu'elle constitue un présupposé et une construction du chercheur et non un existant. Il en va de même bien entendu pour les représentations. D'un autre côté nous sommes conscients aussi que le discours est en fait une offre de signification (Barbier, 2000b). Cela impose un vrai obstacle méthodologique qui n'a pas été résolu. Cependant, nous avons complété les entretiens avec des observations afin de trianguler les techniques de recueil de données et éviter en quelque sorte des biais plus accentués.

[24] Nous reprenons l'importance de l'analyse de l'implication du chercheur déjà développé dans la partie épistémologique.

Nous présentons les techniques utilisées :

- **Observations** :

  - **Des stages** : Nous avons observé une journée de stage pour chaque stagiaire, sans contrainte de spécialité ni de moment. Les trois observations ont été réalisées pendant le troisième mois après le début de la formation. Les observations ouvertes, avec un rôle d'observateur non participant sans grille préalable ont aidé à la compréhension du chercheur de l'environnement de stage (les hôpitaux et cliniques), du métier d'Ibode et des caractéristiques de la formation en stage. Par respect des conditions d'hygiène et de sécurité par rapport aux patients nous n'avons pas fait d' enregistrements vocal ou vidéo des situations de stage. Nous avons fait une description des espaces et des interventions et une transcription textuelle des dialogues qui ont eu lieu au long de la journée. L'accent à été mis sur les activités du stagiaire et sur les interactions entre le stagiaire, le formateur et les chirurgiens. Les trois établissements observés sont des hôpitaux publics situés en région parisienne.

  - **Des cours théoriques** : Pour mieux comprendre le dispositif d'alternance dans le cadre de la formation des Ibodes, deux séances de cours portant sur les caractéristiques des interventions en neurochirurgie, maxillo-faciale et orthopédie ont été observées et enregistrées pour mieux préparer et anticiper les observations des stages et les entretiens.

  - **Des locaux** : Les espaces à disposition de la formation des Ibodes dans le centre de formation ont été observés.

- **Analyse de documents** : Pour comprendre l'ensemble du dispositif de formation des Ibodes nous avons analysé des documents législatifs, et des matériaux utilisés pour l'évaluation et le suivi des stagiaires.

- **Entretiens :** Nous avons réalisé trois séries d'entretiens semi- directifs avec les stagiaires. La première avant que les stagiaires partent vers les stages qui allaient être

observés. La deuxième après l'observation[25], la troisième, après un autre stage (non observé) réalisé par les stagiaires.

- L'objectif des **premiers entretiens** était celui de connaître les critères de choix, les procédures et attentes des sujets par rapport au prochain stage.

- L'objectif des **deuxièmes entretiens** s'est centré sur : les caractéristiques considérées les plus importantes par rapport au métier, la trajectoire de formation et professionnelle de chaque stagiaire, les caractéristiques attribuées aux stages (l'apprentissage, les formateurs, les difficultés, les aspects positifs, la comparaison avec les cours théoriques). Après cette série d'entretiens, une première analyse des entretiens a été faite.

- La transcription du dialogue a été lue et retravaillée avec chaque stagiaire dans un **troisième entretien** afin de vérifier les possibles erreurs de compréhension, pour approfondir certains aspects qui semblaient d'intérêt et pour mettre en essai les premières hypothèses. Nous avons aussi abordé les nouvelles expériences de stage vécues entre la deuxième série d'entretiens et la troisième.

Les effets non intentionnels des entretiens

Selon J.-M. Barbier (2007), les dispositifs de recherche sont polyfonctionnels. Or, ils produisent des effets sur les sujets qui n'ont pas été dans les intentionnalités des dispositifs. Nous abordons dans cette recherche la dimension temporelle du changement des sujets pendant le processus de recueil de données. Nous voulons donc mettre l'accent sur ce que la situation d'entretien en particulier peut avoir produit comme changement chez les sujets. Il s'agit, selon les termes d' Y. Clot de comprendre que *par l'échange, la transmission rend possible un nouvel acte* (2000 p. 55). Nous posons donc la question de manière explicite bien que nous ne puissions pas y répondre : en quoi les entretiens ont favorisé un changement dans la construction de sens par rapport aux stages chez les sujets interviewés ? Pour avoir quelques données par rapport à cette difficulté nous avons posé la question aux stagiaires à la fin du troisième entretien sur leurs sensations ou réflexions par rapport au processus de recueil de données. Nous présentons cette analyse dans chaque monographie.

[25] Il ne s'agit pas des entretiens d'autoconfrontation

En conclusion, il est important pour nous d'expliciter les entretiens comme situations d'interactions et comme espaces intersubjectifs pouvant avoir eu une influence sur les changements dans les représentations constatés au long de processus de recueil de données.

Les techniques d'analyse de données

Face aux discours issus des entretiens semi -directifs, nous avons été exposées face au dilemme propre de l'approche clinique : comment respecter la singularité des sujets tout en cherchant des problématiques transversales. Pour arriver aux deux types de résultats, les données recueillies ont été traitées en deux étapes. D'abord, nous avons fait une analyse par entretien (trois entretiens au total par sujet) et puis une analyse transversale par sujet. Dans un deuxième moment nous avons réalisé l'analyse comparative entre les trois sujets. Chaque étape a donné lieu en même temps à des résultats différents. La première soutient les cas cliniques et la deuxième nous a permis d' établir des résultats plus communs aux trois stagiaires.

Nous avons combiné aussi des méthodes d'analyse de données : l'analyse thématique de contenu et l'analyse de l'énonciation.

L'analyse de contenu est définie comme :

Un ensemble de techniques d'analyse des communications visant, par des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception (variables inférées) de ces messages. (Bardin 2005, p. 47).

Nous prenons la définition suivante caractérisant un thème :

Une affirmation sur un sujet. C'est à dire une phrase, ou une phrase composée, habituellement un résumé ou une phrase condensée, sous laquelle un vaste ensemble de formulations singulières peuvent être affectées. (Berelson, cité par Bardin op. cit. p. 136).

Cependant, à l'intérieur de chaque méthode il y a eu des étapes différentes. Voici les moments **de l'analyse thématique de contenu**, présentés dans leur ordre logique mais qui ont été itératifs.

1. Lecture flottante (Bardin) de chaque entretien et formulation des premières hypothèses.
2. Catégorisation de chaque entretien par thèmes principaux.
3. Système de thèmes par sujet.
4. Analyse transversale des thèmes qui a donné lieu à la catégorisation transversale pour les trois sujets.

Voici l'exemple d'un système de catégories d'une des interviewées.

<table>
<tr><td rowspan="11">MOI</td><td rowspan="2">en formation</td><td>IBO</td><td>utilité de la formation</td><td></td></tr>
<tr><td>Infirmière</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td rowspan="6">professionnel</td><td rowspan="5">IBO</td><td>parcours</td><td>entrée au bloc</td></tr>
<tr><td rowspan="2">apprentissage</td><td>individuel</td></tr>
<tr><td>interaction avec l' équipe</td></tr>
<tr><td rowspan="2">engagement</td><td>entrée en formation</td></tr>
<tr><td>utilité de la formation</td></tr>
<tr><td>idéal</td><td></td></tr>
<tr><td>Infirmière</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>privé</td><td>tension avec le moi professionnel</td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td colspan="2" rowspan="3">Contexte de la formation</td><td rowspan="3">Lieu de travail</td><td>rapport avec la formation</td></tr>
<tr><td>caractéristiques</td></tr>
<tr><td>Vie personnelle</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="2" rowspan="3">Caractéristiques de la profession</td><td>Infirmière</td><td></td></tr>
<tr><td rowspan="2">IBO</td><td>technique gestuelle</td></tr>
<tr><td>organisation du travail</td></tr>
<tr><td rowspan="5">Situation de formation</td><td rowspan="3">dispositif</td><td rowspan="3">stage</td><td>rapport au Ibode du bloc</td></tr>
<tr><td>tension moi élève et moi professionnel</td></tr>
<tr><td>tension théorie pratique</td></tr>
<tr><td>ressenti</td><td rowspan="2">cours théorique</td><td></td></tr>
<tr><td>organisation de la formation</td><td>objectifs</td><td></td></tr>
</table>

Or, pour chaque entretien du même sujet nous avons eu un premier système de thèmes qui a été mis en relation avec les autres entretiens[26]. Ensuite, nous avons fait l'entrecroisement entre sujets pour arriver à un système de thèmes transversal.

[26] Les résultats des analyses cliniques sont présentés dans le chapitre III.

Dans un deuxième moment pour préciser l'analyse clinique et pour aborder les dimensions temporelles et dynamiques de la construction de sens, nous avons fait **l'analyse de l'énonciation** développée par M.-C. d'Unrug. Selon Bardin (op. cit.), la méthode s'appuie sur une conception de la communication comme processus et non comme donnée, ce qui est en cohérence avec notre propos de capter les dimensions temporelles et dynamiques de la construction de sens à travers le discours. La conception du discours dans ce cas est celle de parole en acte. L'analyse de l'énonciation suppose l'existence d'un triangle de production du discours : le locuteur, son objet de discours et un tiers (le chercheur dans notre cas). Pour analyser l'énonciation nous avons cherché dans les entretiens tant la dynamique du discours (analyse logique) que les éléments atypiques. La première s'appuie sur l'agencement du discours (analyse logique, analyse séquentielle) et les deuxièmes sont par exemple les récurrences, les illogismes, les figures de rhétorique (métonymie, métaphore, paradoxe, hyperbole).

Nous présentons ici comme exemple un fragment d'un entretien analysé :

Discours	**Analyse**
E: Qu'est-ce que tu penses du futur ? Tu rentres chez toi... C : Oh oui, j'hâte de rentrer chez moi, oui, j'ai vraiment envie de rentrer, j'ai envie de rentrer chez moi et de retrouver mon travail, mes... fin, les habitudes. C'est vrai que, c'est vrai que ça commence à me peser. Et puis, moi je pense qu'il y a tout, plein des choses à côté qui...qui font que...ça devient compliqué là, la formation avec les formateurs qui s'en vont , on sait pas si I va être remplacée, on sait pas s'il va y avoir du monde, donc, on est en formation, et ça se complique, oui. E : Et aujourd'hui quelle est la situation ? C : Ben, il va y avoir des formateurs qui devaient se présenter mais en fait ils viennent pas. Donc on n' aura personne pour le moment jusqu'au mois de... pour l'instant il n'y a pas encore de...de formateur recruté. Donc on nous a rechangé encore le planning, on nous a...tu vois ? Toi, tu t'organises parce que c'est pas facile, on serait des étudiants, on n'aurait pas d'enfants, on n'aurait pas de... tu vois ? Bon, tu gères, on s'organise comme ça, et encore tu peux pas prévoir des choses. Mais là tu as une famille à gérer, t'as...c'est pas facile, hein ? C'est plus compliqué, tu ne peux pas non plus...	Style : Intime Temps : Le futur Répétition : envie de rentrer au travail. habitudes - Ressenti : mal à l'aise, poids de la formation- situation de conflit. Description de la situation Ressenti : incertitude Conséquences : changement du planning-emploi du temps. Condition d'adultes en formation. Tension vie familiale et formation. Répétition : pas facile, compliqué x2.

Les moments d'analyse de l'énonciation ont été :

1. Analyse de chaque entretien par sujet
2. Analyse des régularités et repérage des modifications au long de trois entretiens par sujet.
3. Analyse comparative des régularités entre sujets et analyse des différences entre eux.

En ce qui concerne les observations, nous les avons analysées à partir des thèmes et des tensions les plus importantes issues des analyses des entretiens, en tant qu'illustrations de ce que le discours des sujets évoquait.

Pour conclure, la méthode d'analyse de données choisie résulte d'une combinaison de techniques (analyse thématique de contenu et analyse de l'énonciation) utilisées en différentes étapes pour aborder tant les aspects singuliers liés à la construction de sens pour chaque personne que les tendances plus générales de toutes les trois. Le souci pour accéder tant aux régularités qu' aux particularités et modifications a été couvert par la combinaison de techniques et par les différents moments d'analyse. Les difficultés restent d'ordre méthodologique pour accéder à ce que nous appelons les *représentations*, que dans cette recherche restent équivalentes aux thèmes abordés par les sujets interviewés dans le cadre d'un discours adressé à autrui. Nous faisons donc l'inférence que les thèmes évoquent quelques qualités de la mise *en présence du sujet lui-même d'une entité qui est absente de son espace physique* (Barbier 2004, p.86).

La triangulation

Nous comprenons la triangulation comme *la combinaison dans le même étude de différentes méthodes ou sources de données* (Taylor et Bogdan, cité par Souto, 2000 p. 79).
Tel que nous venons de le dire, dans notre travail nous avons choisi comme manière de contrôler et d'avoir une vigilance majeure aux données :

- plusieurs techniques de recueil de donnés : observation, entretien, analyse de documentation ;
- deux méthodes d'analyse : l'analyse de contenu thématique et l'analyse de l'énonciation
- Autres techniques de contrôle : entretiens avec la directrice de l'école pour connaître sa vision des stagiaires, entretiens informels avec d'autres Ibodes pour connaître leurs vécus de

stage en formation d'Ibodes. La lecture conjointe des entretiens avec les stagiaires nous a permet aussi de vérifier la compréhension des discours.

Aspects déontologiques

Pour mener notre travail de recueil de données dans un cadre de confiance avec les stagiaires, et pour respect des sujets et institutions qui y sont intervenus comme donneurs d'informations quelques conditions ont été accordées et garanties:

- Présentation de l'étude et explicitation des règles qui encadraient le processus de recueil des données et d'analyse;
- Le volontariat de participation dans le travail ;
- Règle d'anonymat des personnes et institutions ;
- Règle de confidentialité des données, à l'intérieur de l'institution et à l'extérieur ;
- Accord explicite pour l'enregistrement
- Accord explicite de non restitution.

Présentation de résultats

L'objectif de ce chapitre est de présenter d'une part les résultats issus de l'analyse des entretiens des stagiaires sous forme d'analyses de cas et de présenter d'autre part les résultats d'ordre plus général. Les cas ici présentés ont pour source l'analyse de contenu thématique (Bardin) et l'analyse de l'énonciation (Unrug) de l'ensemble d'entretiens réalisés avec chaque stagiaire.

Plus spécifiquement, le propos de cette partie du travail c'est de mettre en évidence l'aspect singulier de la construction de sens faite par les trois stagiaires dans la situation de formation analysée. Nous avons donc réalisé une analyse clinique dont l'intention est de comprendre la construction de sens en relation à la situation de stage à travers les représentations de l'environnement, d'eux-mêmes et leurs actions et finalement de la relation entre sujets. Nous rappelons ce que nous avons dit au chapitre II sur les approches cliniques des démarches de recherche qui se caractérisent par, comme M. Souto (2007) signale, l'étude de manière approfondie d'un cas singulier, qui prend en compte la temporalité et l'historicité, qui inclut la subjectivité tant du chercheur que du sujet, et aussi les affects, les relations, qui cherche la reconstruction de l'ensemble du phénomène mais sans chercher la complétude.

Pour cela, nous allons centrer la présentation de chaque cas par six axes. D'abord, nous abordons l'analyse de la situation d'entretien et la trajectoire de formation et professionnelle du sujet. Ensuite nous présenterons la représentation que les stagiaires se font de la situation de stage, d'elles-mêmes et de leurs actions en stage et des relations entre sujets. Finalement nous exposerons la synthèse des résultats concernant chaque stagiaire par rapport aux contenus de l'activité représentationnelle et aussi par rapport aux points de changement de chacune.

A la fin du chapitre nous présenterons la synthèse de résultats communs aux trois stagiaires issus de l'analyse comparative des trois cas.

Le cas de Céline

Analysons la configuration particulière de construction de sens chez Céline[27]. Nous expliciterons d'abord la situation d'entretien avec Céline pour ensuite narrer son parcours de formation et son parcours professionnel. Ces spécifications visent à contextualiser notre analyse clinique.

1. La situation d'entretien avec Céline

Les entretiens réalisés abordent les constructions de sens par rapport aux différents stages faits par Céline jusqu'à la fin du processus de recueil de données. Les stages marqués d'une ligne en pointillé correspondent au moment de l'observation.

Table 1. Organisation chronologique des stages

Type d'établissement	Lieu	Type de spécialité	Moment de la formation
Public	Pontoise	Gynécologie	6 novembre - 1 décembre
Public	Paris	Cardiologie	15 janvier – 2 février
Public	Paris	Pédiatrie	19 février - 16 mars
Public	Pontoise	ORL	30 avril -18 mai

Par rapport à la dimension temporelle du processus de recueil de données avec Céline, trois entretiens ont été réalisés dans la période qui s'écoule entre les premiers trois et cinq mois de formation. Le premier entretien a été réalisé à l'issue du stage observé (Pédiatrie), le deuxième le mois suivant, et le troisième encore un mois après (ORL).

Pour ce qui est de la dimension de l'interaction dans la situation d'entretien, Céline a toujours été disponible pour répondre aux questions de l'intervieweur. Nous n'avons pas eu de difficulté pour établir un lien de confiance[28] qui lui permettait d'exprimer ses sentiments et ses opinions. Son accord de participation[29], sa disponibilité de temps dédié aux entretiens, et l'offre d'information supplémentaire le cas échéant prouvent son intérêt à réfléchir sur son processus de formation dans le cadre de la recherche. À la fin du troisième entretien elle déclare même s'être

[27] Pour préserver l'identité des participants, les prénoms sont fictifs.
[28] Elle nous a toujours tutoyés par exemple.
[29] Voir chapitre II, où l'on aborde la condition de volontariat dans la participation des sujets aux entretiens.

rendue compte de la difficulté de s'exprimer de manière claire et précise sur les choses qu'elle faisait d'habitude en tant que stagiaire mais aussi en tant que professionnelle :

C'est pas facile de parler des choses que tu fais tout le temps, essayer d'analyser ou...et quand tu te relis tu te dis, j'aurais peut être dû expliquer autrement ou... Peut être, oui. Même dans la manière dont tu t'exprimes.

Nous rapprochons la difficulté énoncée de la double condition d'étrangère de l'intervieweur à la fois non française et non infirmière qui lui impose probablement le besoin d'expliquer des aspects de sa pratique qu'elle pense être évidents. Une autre cause de cette difficulté peut être l'habituel manque d'espaces pour la mise en discours de sa propre action (Ricoeur) dans les espaces de travail et de formation.

D'autre part, Céline considère pouvoir tirer un enseignement de ces techniques de recherche, elle acquiert un savoir-faire (Malglaive, 1990) : comment faire des entretiens :

C'est intéressant ça parce que comme je vais faire un entretien, je vois un peu comment il faut faire, tu vois ?

En effet, pour obtenir le diplôme d'état, elle devra écrire un mémoire et elle manifeste donc l'utilité des entretiens comme espace d'apprentissage, on pourrait dire *en acte.*

Il y a une relation entre sa disposition à entrer en lien avec une autre personne et l'importance qu'elle attribue à l'aspect relationnel en général. L'importance qu'ont les personnes pour elle apparaît exprimée à travers les motifs pour lesquels elle a choisi d'être infirmière (le rapport avec le patient). Aussi, quand elle parle du bloc comme d'un endroit fermé qui ne favorise pas la relation entre personnes, et finalement par rapport à l'attitude des formateurs et chirurgiens vis à vis des stagiaires :

Il y a ceux qui ne te regardent même pas.

Quand j'arrive dans un bloc que je ne connais pas je me présente.

L'analyse du style d'énonciation de Céline pendant les entretiens

A partir de l'analyse de l'énonciation (Unrug) on pourrait parler chez Céline d'un style particulier de construction du discours, de la manière dont elle présente les situations, les

personnes, les affects. Ce style se centre sur la comparaison constante de situations, le recours très fréquent aux exemples venus de situations concrètes vécues et l'emploi du discours rapporté. Ceci permet à l'interlocuteur de « se mettre » dans la situation narrée et d'imaginer ce qui s'est passé, de vivre avec elle son vécu et ressentir avec elle ce qu'elle a senti. On peut faire l'hypothèse provenant de l'analyse de l'implication du chercheur[30] qu'il s'agit d'un recours qui convoque la personne qui l'écoute, et plus encore que ce style a un effet dramatique (au sens de mise en scène) chez l'auditeur, qui génère l'empathie, voire la complicité avec la posture de l'énonciateur.

2. Son parcours de formation et professionnel

Céline est une femme de 34 ans mariée, qui a deux enfants, et a fait les études d'infirmière avant de commencer à travailler dans un bloc opératoire. Selon ses dires, elle voulait faire d'abord des études de médecine mais qu'après avoir consulté son entourage (elle connaît beaucoup de gens dans le milieu hospitalier) elle décide de faire à 21 ans les études d'infirmière. Elle signale deux faits qui ont influencé sa décision : la durée plus courte des études et le rapport proche avec le patient.

(...) *médecine c'était beaucoup trop long pour moi, je me disais ce n'est pas possible, c'est trop long* », « *en fait c'était ça, c'était mieux* [les études d'infirmier]*, c'est pas le même contact avec le patient, il y a plus de contact, on a plus...euh... un rapport que le médecin avec le patient.* (premier entretien).

Après la formation d'infirmière, elle a commencé à travailler dans une clinique privée, en chirurgie et plus spécifiquement en salle de réveil en chirurgie. Dans cette clinique elle changeait de spécialité tous les six mois (orthopédie, viscérale). Elle a travaillé là pendant trois ans pour passer après à un hôpital public également en chirurgie. Mais à cause de soucis dans sa vie privée elle a dû changer ses horaires de travail. C'est à ce moment là qu'elle a commencé à travailler au bloc opératoire :

Je voulais être en chirurgie, bon ils m'ont proposé une place au bloc alors je suis entrée au bloc pour ça, pour les horaires de journée et puis, en fait, voilà quoi.

Aujourd'hui elle considère qu'elle y est restée parce que : *ça me faisait du bien donc je reste !* [rire]. (premier entretien).

[30] La partie II explicite le processus d'analyse de l'implication chez le chercheur dans le cadre de cette recherche.

C'est grâce à ses collègues qu'elle a appris le nouveau métier d'infirmière de bloc opératoire et elle parle spécialement d'une collègue qu'elle appelle « sa maman au bloc ». Au moment d'entrer au bloc elle voulait travailler plutôt comme infirmière anesthésiste, mais elle a trouvé plus intéressant le fait que l'Ibode soit impliqué pendant toute l'intervention, tandis que pour l'infirmière anesthésiste une fois le patient endormi, il n'y avait plus de travail. Elle souligne aussi comme positif la diversité de fonctions dont bénéficient les Ibodes : circulant, instrumentiste, aide opératoire, alors que l'infirmière anesthésiste est seulement impliquée pour endormir le patient et le réveiller. On peut faire le lien ici avec son intérêt pour la dimension relationnelle de sa profession : sa préoccupation pour être proche du patient tout au long de l'intervention et suivre le processus complet.

Elle a travaillé au même endroit pendant quatre ans jusqu'au moment d'entrer en formation. Selon la politique de son établissement, au bout de deux ans de bloc tous les infirmiers doivent faire la formation d'Ibode ou changer de poste[31]. Mais à cause du manque de personnel dans l'hôpital, elle a attendu quatre ans au lieu de deux pour commencer sa formation.

Même si c'est l'établissement qui a décidé de l'envoyer en formation et de financer ses études, c'était à elle de faire les démarches d'inscription, de présentation au concours d'entrée et du choix du centre de formation qui l'intéressait. Quant à sa décision du centre de formation, elle remarque :

Je voulais de toute façon aller aux grands hôpitaux de Paris, je voulais aller voir des gros hôpitaux voir comment est-ce que ça fonctionne, parce que j'ai l'habitude d'une petite structure (premier entretien).

Son premier choix portait sur un centre déterminé mais au moment où elle a demandé le dossier, les inscriptions étaient déjà closes, et le seul centre qui lui ait ensuite répondu positivement était celui où elle a finalement commencé sa formation.

Attribution de sens aux situations de stage

Nous exposons ici les résultats de l'analyse qui a pour objectif de comprendre la construction de sens liée à la situation de stage chez Céline par rapport aux représentations de l'environnement, d'elle-même et ses actions et de la relation entre sujets.

[31] En citant P. Boutinet, E. Bourgeois (2000) parle des motifs d'engagement qui visent à légitimer une action, dans ce cas de formation. Spécifiquement les motifs caractérisés par l'intériorisation d'une situation externe qui nécessite l'implication du sujet se constituent en un défi personnel, ce qui pourrait être le cas pour l'engagement de Céline en formation.

3. La situation de stage

Grâce à l'analyse thématique du discours nous avons classé les représentations qui sont liées à la situation de stage en catégories et sous catégories :

Tableau 2. Thématiques liées à la situation de stage

Thématiques associées à la situation de stage selon Céline	
Caractéristiques de l'hôpital d'accueil	Rapport au patient, configuration de l'équipe, spécialités.
Encadrement	Rapport au stagiaire, fonctions, statut donné au stagiaire, caractéristiques personnelles de l'Ibode qui encadre.
Demandes au stagiaire	Adaptation, montrer, démontrer, être en retrait
L'équipe du bloc	Configuration de l'équipe, les caractéristiques des chirurgiens (style personnel).
La formation en stage	Ce que l'on apprend là, comment on l'apprend.
Situations de conflit vécues.	Mort du patient, mal-être physique.

En ce qui concerne l'espace des actions de formation, c'est à dire l'environnement, elle décrit les aspects suivants : les caractéristiques de l'hôpital d'accueil, le type d'encadrement qu'elle a eu, les gens qu'elle a rencontrés (chirurgiens, infirmiers, Ibodes) et leurs styles personnels ou caractères.

Le recours à l'analyse de l'énonciation des entretiens nous aide à mettre en relation de manière dynamique les représentations issues de l'analyse thématique pour comprendre les tensions relatives à la position de stagiaire. Voici les sujets principaux.

a. Un environnement complexe qui demande une adaptation

Pour Céline la position de stagiaire est liée à la nécessité de s'adapter d'abord à l'environnement. Elle se réfère à la situation de stage dans le troisième entretien comme un lieu inconnu auquel il faut s'adapter :

Quand tu arrives dans un lieu que tu connais pas et chaque lieu a des habitudes différentes donc il faut que tu t'adaptes aux habitudes.

Le dictionnaire Le Petit Robert définit le terme s'adapter comme se mettre en harmonie avec, accorder. Céline considère donc, qu'elle doit être en harmonie avec le bloc où elle va faire son stage pour que *ça se passe bien*. L'environnement de stage se présente ainsi comme un lieu complexe ; il lui demande de s'adapter aux habitudes de l'établissement (de l'hôpital, des chirurgiens, du formateur) mais aussi aux caractéristiques de la spécialité du bloc (vasculaire, cardiologie, etc.).

Nous faisons l'hypothèse que la représentation de la situation de stage s'appuie sur deux dimensions principales : une *dimension technique* et une *dimension relationnelle.*

Par rapport à la dimension relationnelle elle dit :

S'il y a un conflit... tu vas arriver dans une salle où je suis élève, je vais me sentir pas... là, là, oui, ça va, ça va m'occasionner un stress parce que je les connais pas.

Et quand tu arrives, tu sais pas trop ce que tu dois faire, comment les gens vont réagir, quand on va te laisser faire.

Quant à la dimension technique :

Il faut s'adapter à la spécialité, aux chirurgiens parce que chaque chirurgien ne va pas s' organiser de la même façon, il va pas travailler de la même façon, donc voilà, quoi. Donc pour l'instrumentation s'il est droitier ça va, s'il est gaucher il faut que tu changes, t'as plein de gestuelle à changer.

Oui, oui, après c'est l'organisation des blocs qui diffère, donc bon, après c'est à toi de t'adapter.

b. Etre regardée et démontrer

Une autre composante de la situation qui apparaît très souvent dans le discours de Céline c'est la référence au regard. Être regardée est lié au jugement et à l'évaluation, avec une valeur négative :

C'est du stress par rapport au jugement parce que je sais que je vais être regardée parce que je sais...

Et ça, ça...t'as un poids en plus qui est toujours là, tu le ressens quand même, tu sais que t'es là et qu'on t'observe.

Et parfois cela peut être lié à une valeur positive en tant qu'interprétation de l'intention de former de l'autre ou l'intérêt de l'autre à ce qu'elle fait :

(...) *parce que des fois tu arrives en stage où ils manquent de personnel et tu remplaces quelqu'un, on te demande si tu as déjà instrumenté, et si tu réponds « oui », tu ne vas faire que ça, et puis on va pas te regarder forcement travailler, on va pas regarder si c'est bien ou c'est pas bien, on va pas t'expliquer, on va pas prendre le temps de t'expliquer*.

Mais bon, je veux bien qu'elle regarde, si ma technique lui convient.

Le regard apparaît donc avec des valeurs négatives, en tant que jugement et des valeurs positives en tant qu'intérêt du formateur pour le stagiaire. Le regard est aussi interprété par Céline comme indicateur de l'exigence de démontrer.

C'est pas pareil quand tu es... quand tu es... quand tu es étudiante, t'as pas le même... tu es un peu plus en retrait, t'as plus l'impression que tu vas être jugée, qu' il faut que tu montres de quoi tu es cap... [elle s'interrompt], *voilà il faut que tu montres toujours de quoi tu es capable, que tu vas être jugée, que tu vas être tout le temps... être observée et jugée, quoi*.

Ceux qui jugent sont les personnes présentes en salle pendant les interventions, les infirmiers, les chirurgiens. D'après Céline, la position du stagiaire qui est professionnel implique de démontrer que l'on sait déjà. Céline perçoit aussi la situation comme la demande de démonstration des apprentissages qui sont en train de se réaliser.

Donc, quand tu... quand tu n' as pas l'habitude, déjà ça c'est stressant, tu sais que tu vas être jugée pour ça... C'est pas.... .

Parce que tu es là pour apprendre, donc forcement à la fin de ton stage t'as un rapport qui est fait par les gens que t'ont vu travailler, donc forcement si tu travailles pas bien tu vas pas être.... Parce que après tu dois démontrer que tu as appris quelque chose, donc, que tu fais bien, donc...

La situation exige d'après Céline de démontrer qu'elle a des compétences et qu'elle apprend en stage.

Dans la situation de stage, le regard constitue un double indicateur d'évaluation et d'accompagnement. Mais en même temps il est interprété comme demande d'une double démonstration : des compétences acquises dans la vie professionnelle et du processus d'apprentissage en train de s'effectuer.

c. Une situation indéterminée pour se former

À la perception de la situation de stage comme complexe et qui demande l'adaptation et la démonstration des connaissances, s'ajoute la représentation de l'espace comme indéterminé par rapport à la position du stagiaire. Céline fait remarquer après son premier stage qu'elle s'est rendu compte de ce que les services hospitaliers ne sont pas toujours intéressés pour encadrer les étudiants.

Oui, parce que...quand je suis allée... mon premier stage c'était en gynéco. En gynéco on en fait beaucoup là où je suis donc, quand ils ont vu que je savais instrumenter, c'est pareil... voilà, allez, roule ! « Qui va faire l'instrumentation ? », en fait c'était pas encadré, j'étais dans la même salle, j'étais « personnel... manquant ».

Mais des fois les gens, ils oublient que tu es là pour apprendre, et je trouve que c'est dommage.

C'est très compliqué comme situation, mais en même temps ils t'utilisent comme professionnelle...mais en même...

Céline perçoit que les hôpitaux d'accueil ne sont pas toujours des environnements préparés pour la formation.

d. Le rapport entre la situation de stage et la situation de travail

La situation de travail

Quand nous avons abordé la partie *style*, nous avons relevé l'habitude de Céline de décrire une situation en faisant la comparaison avec une autre. Souvent, pour construire la situation de stage dans son discours, elle s'appuie sur la situation de travail. Voici un tableau qui détaille ses références.

Tableau 4. Comparaison interprétative des deux situations : stage et travail

	Situation de stage	**Situation de travail**
Phrase qui définit la situation	Je suis là pour apprendre	On est là pour travailler
L'équipe, la dimension relationnelle	Je ne connais pas les gens. Ils peuvent me pénaliser.	Je choisis de travailler avec les gens avec qui je m'entends bien
La situation pendant l'intervention	Il y a trop de monde dans la salle	Quand on travaille on n'est que trois, et encore deux des fois
L'appropriation de l'endroit	On est là	Moi, chez moi, dans mon bloc. Mes chirurgiens
Le jugement	Tu fais ton travail mais en même temps tu sais que tu es regardée, que tu es jugée, que tu vas être notée par rapport à ce que tu fais	On n'est pas là pour se juger

Dans chaque groupe de représentations, les espaces sont présentés de manière bien différenciée. Le travail comme espace de confiance avec un fort sens d'appartenance et aussi un ton familial (chez moi), qui s'oppose à un autre espace inconnu et plus proche de l'évaluation, du jugement.

L'apprentissage au bloc et en stage

Encore une fois et par rapport à la situation d'apprentissage, Céline compare la situation stage avec son travail au bloc. En situation de travail elle a appris des autres Ibodes qui travaillaient là, et c'est un apprentissage par *automatismes*. De plus, Céline caractérise les connaissances des infirmiers du bloc comme étant peu profondes dans le sens où ils ne connaissent pas les fondements qui sous-tendent un geste. Par exemple, les motifs pour s'habiller d'une certaine façon et pas d'une autre :

Quand, quand on s'habille, au bloc on te dit « il faut s'habiller, il faut se mettre un chapeau » et tu dis « bon, d' accord » mais ici on t'explique pour quoi, on t'explique que ta peau elle desquame, qu'il faut protéger parce qu'après ça peut être, ça peut véhiculer des microbes, tu vois, il y a plein des choses comme ça. On t'explique, c'est plus approfondi. Voilà.

Cela veut dire que l'on ne connaît pas la justification du geste mais qu'il se transmet de personne à personne[32] tandis qu'en stage elle a obtenu l'explication du pourquoi des gestes.

Mais des fois tu ne comprends pas pourquoi tu fais ça ou pourquoi tu as utilisé ça, donc oui, ça apprend pas mal de choses, moi depuis que j'ai commencé ma formation il y a beaucoup de choses que je comprends mieux et je sais pour quoi je les fais.

Ensuite, elle énumère : par la démonstration, par l'explication et *le faire avec*. Les formateurs en stage leur montrent les instruments, leur utilité et comment les manipuler. L'observation de la situation de stage va dans le même sens : lors de son premier jour de stage de pédiatrie orthopédique, l'infirmière qui était en salle a expliqué et montré à Céline tous les instruments qu'elles allaient utiliser, c'est le chirurgien qui lui a ensuite montré les différentes étapes de l'intervention et les instruments utilisés pour chacune d'elles.

La situation d'apprentissage en stage semble être en lien pour Céline avec la situation d'apprentissage au bloc opératoire. La différence entre les deux situations est le type de ressources mises à sa disposition.

4. Attributions de sens relatives au sujet lui-même et a ses activités

Une fois analysée l'interprétation que Céline fait de la situation de stage, dans cette partie de notre travail, nous nous proposons de comprendre le deuxième pôle de la construction de sens chez Céline : elle-même en tant que stagiaire. Voici les thématiques exprimées par Céline liées à elle en situation de stage

Tableau 3. Thématiques associées à Céline en situation de stage.

Thématiques relatives à Céline en situation de stage	
Ressenti	Satisfaction, autonomie, appréhension,

[32] Cette réflexion peut être analysée du point de vue des concepts pragmatiques de P. Pastré (2002) dans le domaine de la Didactique professionnelle.

	soulagement, stress.
Actions face au conflit	Maîtrise de soi, recours au cadre.
Rapport à l'équipe	Acceptation, adaptation, position de retrait.
Entrer en stage	Prise de recul, regard, choix de l'hôpital, recueil d'infirmation, présentation de soi.
Apprendre en stage	Observation, type de rapport avec le formateur, argumentation, non apprentissage, pratique et observation.
Les évaluations en stage	Organisation selon les types
Fonctions réalisées	Instrumentation, fonction de circulante.

Quant à elle comme stagiaire, elle parle de son processus d'adaptation aux stages, de son rapport à l'équipe, de son processus d'apprentissage et de l'organisation qu'elle fait de ses propres activités. Nous allons maintenant mettre en relation de manière dynamique les représentations exposées avant pour analyser sa compréhension de soi dans la situation et les stratégies qu'elle y déploie.

a. L'adaptation

Un moment précis : le début au bloc

Céline évoque le moment où elle a commencé à travailler au bloc opératoire. L'incertitude, le stress, l'effort et la sensation de malaise et l'impossibilité de maîtriser ce qu'elle faisait caractérisent son souvenir de la situation :

Parce que c'est pour ça que je pense...en tant que tu ne maîtrises pas un peu ce que tu fais, tu n'es pas bien, t'es pas à l'aise. Une fois que tu commences à savoir ce que tu fais, d'avoir... savoir ce que tu vas faire pour telle ou telle intervention, tu es plus à l'aise, et après, tu peux regarder, tu peux même comparer. Et là je...je pense que c'est à ce moment là, que tu es plus à l'aise.

Entrer en stage, où la plupart du temps cela se fait dans une spécialité inconnue, peut lui rappeler son entrée au bloc et les affects liés à ce moment spécifique.

L'interprétation particulière qu'elle fait de la situation de stage est accompagnée d'actions pour mieux *s'adapter* et se positionner comme stagiaire en prenant en compte les deux dimensions déjà signalées de la situation : la dimension relationnelle et la dimension technique.

Dans le discours de Céline, l'organisation des actions visant à s'adapter présentent une logique chronologique : d'abord être en recul en observant pour ensuite commencer à pratiquer.

D'abord elle recueille l'information du service ; ensuite elle regarde et se maintient en retrait pendant une journée et si elle pense qu'elle a compris comment le bloc est géré, elle commence comme circulante et enfin elle instrumente. Pour la prise de recul, il s'agit fondamentalement de regarder ce que les gens font autour d'elle par rapport aux interventions chirurgicales, comment le bloc est organisé de manière générale et comment l'instrumentiste instrumente.

(...) S*ouvent oui, je me laisse une journée où j'observe et après...je ne m'y mets pas tout de suite...j' ai une journée où je suis plus en recul en fait* (deuxième entretien).

Euh, moi généralement, j'observe deux jours, enfin, une journée, si c'est un service que je connais j' observe comment ils travaillent pendant une journée et après...et puis après, bon, si tu vois que ça fonctionne à peu près comme d'habitude, ça va. (deuxième entretien),

Comme ça tu te repères un peu et puis après...généralement ça se passe bien.

Les données qui sont apportées par l'observation de la situation de stage s'orientent dans le même sens, tant d'un point de vue technique que relationnel : pendant sa première intervention en pédiatrie orthopédique elle maintient une posture de recul tout en observant ce que les chirurgiens et les infirmières font.

Chirurgien : On va descendre la télé vers les pieds.
Céline descend la télé, elle regarde le moniteur.
Chirurgien : On va regarder ce qui se passe, descend la colonne. Montez en haut, montez un peu.

Céline déplace l'amplificateur de brillance.
Chirurgien : Ok, montez complètement.
Le chirurgien demande a l'Ibode une nouvelle paire de gants. Céline regarde l'intervention.

Elle a cependant trouvé un rôle à remplir : le déplacement de la colonne de l'amplificateur de brillance. Cela lui a permis d'être active mais de maintenir à la fois une certaine distance. Par rapport à la dimension relationnelle, elle a pris soin de laisser instrumenter la jeune infirmière, qui avait moins d'expérience qu'elle mais qui appartenait à l'équipe du bloc.

À chaque stage entrer dans un hôpital qu'elle ne connaît pas est une expérience face à laquelle elle a monté un processus de construction de sens, lié à une représentation de l'environnement : inconnu, avec demandes spécifiques de démonstration des savoirs, etc. Ce processus de construction de sens s'accompagne d'une représentation des actions spécifiques dans son discours : prise de recul, observation. On doit aussi évoquer l'affect qui accompagne l'adaptation, il s'agit du stress, de l'appréhension et de la sensation de gros effort :

(...) il faut s'adapter [en stage], et c'est un gros effort d'adaptation.

Euh, c'est vrai que quand je suis en stage j'ai plus d'appréhension, même quand je travaille, j'ai plus tendance à trembler, j'ai plus, plus de stress en fait.

Les stratégies pour s'adapter

Au fur et à mesure que Céline réalise les stages, elle anticipe ce qui peut lui arriver.

Enfin le premier jour, tu aides, donc tu regardes comment ça se passe, comment les gens fonctionnent (...) j'ai regardé comment l'infirmière instrumentait parce que je me suis dit, si demain ils me demandent d'instrumenter il faut que je regarde....

Céline exprime avoir choisi les lieux de stages selon des critères qui lui ont rendu l'adaptation plus simple. Ces expériences ont consisté à refaire un autre stage dans le même hôpital, choisir une spécialité connue et échanger avec le groupe sur les caractéristiques de chaque lieu de stage.

Mais, non c'était bien parce comme je connaissais déjà le lieu, c'était plus facile. Donc, ça a été plus vite comme c'était un stage court, donc j'ai pas eu la période d'adaptation au terrain de stage et tout, donc là je connaissais déjà le terrain, je connaissais déjà les gens donc c'était plus facile. Je n'avais plus que la spécialité à m'approprier donc c'était plus simple. (Troisième entretien)

En gynéco on en fait beaucoup là où je suis donc, quand ils ont vu que je savais instrumenter, c'est pareil.... (Premier entretien)

On parle beaucoup, oui, oui, oui...on discute. On se dit toujours ce qui s'est passé, comment elles, elles ont travaillé, comment le stage il s'organisait : si on était encadré, si on était... oui, non ça se fait. (Premier entretien)

Céline fait référence dans son discours à des éléments qui aident à simplifier l'adaptation à la situation de stage.

b. La dimension identitaire

Dans le premier et le deuxième entretien, Céline exprime la difficulté pour se penser elle-même comme étudiante et comme professionnelle.

Je pense que [l'identité d'Ibode] *est déjà faite, alors après soit tu la complètes cette identité avec les stages...tu acceptes d'être changé dans cette identité qu'on t'a donné soit... euh...et tu évolues...sinon tu prends du recul et tu te plantes....* (premier entretien)

Enfin, je suis une Ibode mais souvent oui, je me laisse une journée où j'observe et après... (deuxième entretien).

Dans cette phrase elle affirme son *Moi professionnel* : Je suis une Ibode.

*T'es pas professionnelle, t'es stagiaire c'est très compliqué comme situation, c'est pas très... tu es un professionnel, tu as déjà... tu travailles, mais...bon... en même temps tu es là pour apprendre. (*premier entretien*)*

Pour Céline, la représentation de soi comme *professionnel* apparaît en conflit avec la représentation de soi *en formation*.

Céline exprime, pendant les premiers entretiens, sa difficulté pour faire le lien entre sa représentation de soi comme étudiante et sa représentation de soi comme professionnelle en situation de stage.

Dans le troisième entretien on a enregistré une transformation.

En fait c'est pas le problème d'être étudiante, c'est que d'un coté on te considère comme une professionnelle (...) soit là on te considère vraiment comme un bébé et que tu sais rien et on t'apprend des choses que tu sais déjà, alors qu'on pourrait t'apprendre d'autres choses que tu ne fais pas…

Ici, il ne s'agit plus de son problème, d'être étudiante *elle*. C'est plutôt la difficulté de ceux qui sont sur le terrain de stage qui ne savent pas comment encadrer un stagiaire. Elle passe donc de référer le problème à soi à l'attribuer à la situation. Elle se représente ainsi *l'image de soi par*

autrui comme une opposition : l'image d'un *professionnel déjà fait* ou l'image d'un *bébé.* Ces deux images constituent pour elle *des identités sociales virtuelles* (Goffman, 1990).

C'est plus facile et en même temps c'est plus difficile de retourner en tant qu'étudiante parce que t'as déjà un pied dans le monde du travail, t'as déjà travaillé, t'as une autonomie justement parce que tu sais ce que tu fais et de l'autre coté tu es là aussi pour apprendre, tu es étudiant. (troisième entretien)

Bien que pour Céline être étudiante signifie un *retour,* elle affirme en même l'autonomie et les compétences provenant de son expérience professionnelle et le but d'apprendre liée à la condition d'être stagiaire.

Vers le troisième entretien Céline associe à la situation les conflits entre être professionnelle et être étudiante. A ce moment là apparaît dans son discours l'image de soi par autrui comme opposition entre le *professionnel ou personnel manquant* et un *bébé*. En même temps elle affirme sa condition de professionnelle autonome et sa condition d'étudiante.

c. Le processus d'apprentissage en stage

Céline répète dans les trois entretiens par rapport aux stages la phrase suivante : *Je suis là pour apprendre, Il faut apprendre*[33].

Non, il faut se dire qu'on est là pour... si tu te dis... si tu te dis « moi je fais comme ça et puis c'est aussi bien », dans ce cas tu ne fais pas l'école. Non, mais si tu es là pour apprendre, donc je veux bien apprendre, après on peut en discuter en disant, moi je fais comme ça, mais effectivement ce qu'ils me proposent c'est bien aussi. Mais, moi je suis là pour apprendre hein ? *(premier entretien)*

On est ici pour apprendre de voir.

Céline réaffirme plusieurs fois de manière précise son but d'apprendre en stage[34].

[33] Pourquoi pense-t-elle qu'il faille apprendre en stage ? On n'a pas de données suffisantes pour établir une cause certaine mais on pourrait faire l'hypothèse que Céline se sent responsable par rapport à son établissement qui lui paie la formation, ou que c'est le rapport de fin de stage dans lequel elle considère qu'elle doit démontrer qu'elle a appris quelque chose.

[34] E. Bourgeois définit le *but* comme les résultats immédiats attendus par le sujet de l'action (2000, p. 95).

Qu'est-ce qu'elle apprend en stage d'après Céline ? La situation de stage se centre sur des apprentissages de gestuelle, c'est à dire sur des savoir-faire (Malglaive, 1990) : C*'est seulement le stage qui te donne la pratique des gestes.* Pour Céline, le stage lui sert principalement à :

- Mieux comprendre les gestes qu'elle fait dans sa pratique professionnelle quotidienne.
- Améliorer les gestes qu'elle fait, réapprendre.
- Apprendre de nouveaux gestes liés aux spécialités qu'elle ne connaît pas.
- Se mettre à jour par rapport aux nouvelles techniques et matériaux.
- Connaître les généralités des interventions pour chaque spécialité.

Parfois, elle est confrontée au fait qu'il y ait des gestes qu'elle ne fait pas bien selon les critères du formateur et donc, elle doit réapprendre, ce qui pour elle est plus difficile qu'apprendre un geste nouveau. Les gestes acquis auparavant sur le tas, par l'expérience professionnelle peuvent ne pas être les bons gestes. Or, le stage constitue pour elle l'opportunité pour réapprendre les bons gestes même si cela lui demande un plus grand effort.

C'est des..., si tu veux en stage, ça te permet de perfectionner ces choses et d' avoir un regard autre que des personnes qui nous ont déjà appris ces gestes et de dire « oui, c'est bien mais tu pourrais faire mieux en faisant comme ça » si tu veux.

C'est plus difficile de réapprendre, parce que tu as des automatismes, t'es habituée à faire un geste et quand on te dit « non, c'est pas comme ça, il faut que... tu le fais pas bien, tu as, forcement tu continues à... tu as du mal a réapprendre autre chose.

Et puis tu as ce que tu as appris avant, mais si tu as mal appris avant, là où tu travaillais, il faut tout réapprendre, et c' est encore pire.

Pour Céline, le réapprentissage des gestes devenus automatiques est plus difficile que l'apprentissage des gestes nouveaux.

Les stratégies d'apprentissage

Céline raconte pendant le premier entretien que lors de son deuxième stage, après avoir été *personnel manquant* dans le premier, elle est allée dans une spécialité (la cardiologie) dont elle connaissait peu de choses. Elle avait seulement suivi les enseignements généraux pendant sa formation comme infirmière. On a évoqué déjà les stratégies par rapport à la réduction de la complexité de la situation de stage. Or, l'une des stratégies était justement de choisir les spécialités bien connues par elle. Si au cours du premier stage, elle a trouvé que cela ne lui

apportait rien, par contre pour son deuxième stage le fait de choisir la cardiologie (spécialité inconnue pour elle) l'a mise dans une situation où elle n'avait pas de connaissances sur lesquelles s'appuyer. C'est à ce moment là qu'elle a dit à la formatrice : *sur cardiologie je ne connais rien*. Céline a choisi ce moment dans l'entretien *comme le moment spécial d*e sa formation car la formatrice lui a beaucoup expliqué et montré. Etre confrontée à une situation si nouvelle l'a mise en situation de dire qu'elle ne connaissait pas, qu'elle ne savait pas et cela selon elle, cela a provoqué un changement de la situation. Elle affirme maintenant qu'elle va utiliser cette stratégie pour les stages suivants :

(...) *en fait cette fois-ci en cardio j'étais, je suis arrivée en disant : « je n'y connais rien, je n'ai jamais fait de cardio donc je n'y connais rien, il faut tout m'expliquer » et alors là, il était génial et je me suis dit, maintenant quand j'arriverai je vais dire « je connais rien »* [elle rit] *« il faut tout m'expliquer » parce que sinon, ben voilà, tu es censée, des fois tu es censée tout connaître* (...).

Ainsi, le vécu d'une situation de stage négative où elle n'a rien appris a provoqué selon elle une réflexion : il est mieux de dire je ne sais rien que de démontrer que l'on connaît tout sur la spécialité. L'essai de la nouvelle stratégie pour le deuxième stage à eu comme effet une situation positive pour l'apprentissage.

Le vécu d'une situation négative où elle n'a pas appris lui a mené à essayer une stratégie différente lors du stage suivant. Le fait de dire *je ne sais rien* en stage à eu comme effet un changement de la situation.

Le magasinage

La situation de stage lui offre une multiplicité de gestes et de techniques possibles. Comme nous l'avons évoqué précédemment, c'est elle qui peut choisir comme professionnelle les gestes qui lui conviennent ou ceux qu'elle souhaite apprendre. Le *magasinage* consiste à : observer, évaluer et faire. C'est à dire, observer les techniques des autres, les essayer et évaluer si cela lui convient. Le *magasinage* lui permet ainsi de décider et façonner son apprentissage. D'un autre coté, et par le fait qu'elle apprenne les gestes des spécialités qu'elle ne fait pas dans son travail, elle sait qu'elle ne va pas utiliser tout ce qu'elle apprendra :

Tu ne fais que celle [intervention] *qui vient proche de toi, et puis... et puis voilà. Parce que effectivement, tu ne peux pas tout faire. Moi, chez moi, dans mon, dans mon bloc, on fait pas de cardio, on fait pas de vasculaire, on fait pas de pédiatrie, à part l'ORL, et puis....*

5. Les relations entre sujets

À la différence des entretiens préalables, lors du troisième entretien, elle raconte qu'elle parle avec le formateur pour lui dire ce qu'elle veut apprendre, ce qu'elle sait déjà, et ce dont elle a besoin. Elle choisit les gestes qu'elle veut apprendre et explique pourquoi il y a des gestes qui ne l'intéressent pas (aspect technique) tout en étant diplomate (aspect relationnel). Ainsi, en tant que stagiaire elle se sert de son expérience professionnelle et de ses connaissances pour juger ce qu'elle veut apprendre.

S*i c'est des choses de base, oui, je vais lui dire, sonder un patient, ça je sais le faire. La dernière fois c'était pareil, elle m'a dit « je vais t'apprendre à sonder un patient », mais j'ai dit « oui, comme infirmière depuis 10 ans, sonder un patient, je sais le faire ! » Mais bon, je veux bien qu'elle regarde, si ma technique lui convient, mais ne m'apprends pas à sonder. Ça, ça je sais le faire, après, il faut être diplomate, il faut lui dire « c'est gentil mais, bon.... »* .

Moi je sais que des fois on me dit « il faudrait que tu t'habilles comme ça », et je dis « non, je ne peux pas, je sais que je perds plus de temps à m'habiller comme vous vous habillez que comme.. ». D'autant que je fais pas de fautes, ma technique elle est logique et qu'elle respecte tout ce qu'on me demande quand je m'habille chirurgicalement pour moi ça me pose pas de souci. Et je respecte comment eux s'habillent.

Face à une situation vécue comme inadéquate avec le formateur par rapport à son expérience préalable et ses compétences déjà acquises (s'habiller, sonder les patients) elle explicite ce qu'elle sait déjà et argumente le refus d'un geste par le respect des règles d'asepsie et du soin du patient.

6. Synthèse de l'analyse du cas Céline

a. Les représentations

A partir des entretiens et de l'observation faite avec Céline, nous avons montré quelques aspects liés à la construction de sens sur la situation de stage. Nous voulons conclure l'analyse en soulignant quelques idées principales.

En ce qui concerne l'environnement :

- Les hôpitaux d'accueil apparaissent comme environnements complexes. La complexité est liée dans ses représentations aux composants techniques (la spécialité, les instruments) et aux composants relationnels (les caractéristiques des personnes et des équipes, le rapport aux chirurgiens, Ibodes,etc.) de l'espace.

- Céline structure la représentation de l'environnement par comparaison avec son environnement de travail. Les deux espaces sont liés mais porteurs de caractéristiques différentes. Tandis que le lieu de travail est connu, approprié, presque intime où elle se sent en confiance. Les espaces de stage sont des espaces inconnus, complexes où elle est jugée. Céline fait donc le lien entre les deux espaces principalement à partir des différences.

- Les hôpitaux d'accueil sont décrits par Céline comme des endroits qui ne sont pas toujours préparés pour la formation. Elle associe cette représentation au fait d'être vue comme un *travailleur* et non comme *étudiante*.

- Elle met l'accent sur une composante : le fait d'être regardée et jugée. Elle considère qu' en stage elle est vue plutôt comme une professionnelle qui doit savoir parce qu'elle a eu déjà une expérience professionnelle. Elle exprime aussi l'opposition entre être vue tantôt comme un *travailleur professionnel* qui n'a pas besoin d'apprendre ; tantôt comme un *bébé* qui ne sait rien.

- En même temps, elle considère qu'il y a l'exigence de démontrer qu'elle est en train d'apprendre pour que les formateurs puissent compléter de manière positive son rapport de stage après les trois semaines de stage.

En ce qui concerne la représentation que Céline se fait d'elle en situation de stage et de ses actions :

- La confrontation à des difficultés sur le plan identitaire porte sur la représentation du *soi professionnel* et du *soi en formation.* En fait, elle se considère elle-même comme *une professionnelle* avec des compétences mais elle se sent en situation de *revenir au statut d'étudiante*. Elle exprime au début la difficulté d'accepter d'être changée dans son identité d'Ibode par la formation.

- Céline exprime de manière concise son but d'apprendre en stage bien qu'elle considère que réapprendre les gestes devenus automatiques par l'expérience professionnelle est plus difficile que d'en apprendre des nouveaux. Céline dit déployer des stratégies qui l'aident à accomplir son but. Cette stratégie consiste à dire au début de chaque stage *Je ne sais rien.*

- Céline considère qu'elle doit d'abord s'adapter à l'environnement de stage dans sa dimension technique et relationnelle. Pour cela elle prend en compte les composants de la situation de stage et dit organiser ses actions avec un ordre chronologique : observation d'abord et instrumentation après. Elle anticipe aussi des scénarios possibles (être demandé d'instrumenter).

- Céline considère que faire les stages dans le même hôpital, choisir une spécialité connue et échanger avec le groupe sur les caractéristiques de chaque lieu de stage rendent l'adaptation aux environnements de stage plus facile.

Céline décrit dans le troisième ses interactions avec les formateurs qui portent sur ce qu'elle veut apprendre et ce que ne l'intéresse pas quand elle considère que le formateur veut lui imposer des gestes que ne l'intéressent pas. L'interaction se base en l'argumentation et l'explicitation des connaissances ou compétences déjà acquises.

b. La dimension du changement chez Céline

Dans le cas de Céline, nous observons un changement du premier entretien au troisième (trois mois après) dans la manière dont elle se réfère aux sujets abordés. Le changement se manifeste sur le plan identitaire, de la relation entre sujets et sur les apprentissages.

a. Sur le plan identitaire, ce changement porte sur le déplacement de la considération d'une difficulté centrée sur soi (représentation de soi comme professionnelle en conflit avec la représentation de soi élève) à une caractéristique de la situation, extérieure à soi (troisième entretien).

b. Sur le plan relationnel, le glissement du discours sur être professionnelle et être stagiaire vers la considération d'une caractéristique de l'environnement coïncide dans le troisième entretien avec l'évocation des négociations avec les formateurs (Strauss, 1992) en

prenant compte de son expérience de ce qu'elle ne veut pas apprendre et argumente le pourquoi.

c. Sur le plan de l'apprentissage, ses négociations avec le formateur visent à lui préciser ce dont elle a besoin d'apprendre et ne pas perdre du temps avec ce qui ne l'intéresse pas. En même temps, lors du premier entretien elle raconte avoir changé de stratégie par rapport à la manière dont elle se présente en stage. Le vécu d'une situation où elle n'a rien appris lui a fait essayer une nouvelle manière de se présenter en disant : je ne sais rien. Elle a pu ainsi, selon elle, apprendre beaucoup.

Le cas de Martine

Analysons la configuration particulière de construction de sens chez Martine[35]. Nous expliciterons d'abord la situation d'entretien avec Martine pour ensuite narrer son parcours de formation et son parcours professionnel. Ces spécifications visent à contextualiser notre analyse clinique.

1. La situation d'entretien avec Martine

Les entretiens réalisés abordent les constructions de sens par rapport aux différents stages faits par Martine jusqu'à la fin du processus de recueil de données. Les stages marqués d'une ligne en pointillé correspondent au moment de l'observation.

Tableau 1. Planning de stages pendant le recueil de donnés.

Type d'établissement	Lieu	Type de spécialité	Moment de la formation
Public	Paris	Pédiatrie	6 novembre - 1 décembre
Public	Paris	Ophtalmologie	15 janvier - 2 février
Public	Paris	Urologie	19 février - 16 mars
Public	Paris	Endoscopie	30 avril -18 mai
Privé	Saint Denis	Cardiologie	1 juin- 22 juin

Par rapport à la dimension temporelle du processus de recueil de données avec Martine, trois entretiens ont été réalisés dans la période que va entre les premiers trois et six mois de formation. Le premier entretien a été réalisé à l'issue du stage observé (urologie), le deuxième deux mois après, et le troisième encore un mois après (ORL).

Pour ce qui est de la dimension de l'interaction dans la situation d'entretien, Martine a toujours été disponible pour les entretiens et pour l'observation avec une attitude ouverte par rapport aux questions et à la demande d'information en général. Elle s'est montrée intéressée par le travail de recherche et par ses résultats bien que nous lui ayons expliqué l'impossibilité de restitution étant donnée que la recherche s'intégrait dans une démarche de formation. Dès la première

[35] Pour préserver l'identité des participants, les prénoms sont fictifs.

rencontre elle a établi un lien de confiance avec l'intervieweur qui s'exprime à travers sa disponibilité de temps, l'emploi du tutoiement et le fait de donner ses numéros privés de téléphone au cas où l'intervieweur aurait besoin d'informations spéciales.

Comme réponse à la question sur son ressenti par rapport au processus de recueil de données elle parle des effets de la mise en mot du vécu, des expériences comme dispositif pour y réfléchir. Elle déclare avoir trouvé les entretiens *très bénéfiques* parce qu'ils lui ont permis de se souvenir des thématiques qui l'intéressent dans son processus de formation et aussi de clarifier ses objectifs.

C'était très bien, parce que en fait, en discutant avec toi aussi je me rends compte de mes objectifs, de ce que j'avais oublié, donc, tes questions m'ont permis de faire sortir ça aussi. Ça m'a permis aussi avoir des réponses à quelques questions que je me posais. Quand on en parle on se rend compte...[rire]. Donc...

Comme l'explique E. Bourgeois (2000), la saisie du sens de l'engagement en formation peut aider le sujet *à ajuster plus efficacement ses conduites dans le processus pédagogique* (Op. Cit. p 103). Les entretiens réalisés avec Martine peuvent donc avoir eu des effets inattendus d'intelligibilité liés à la fonction de tiers exercée et du contenant de la situation.

L'analyse du style d'énonciation de Martine pendant les entretiens

Grâce à l'analyse de l'énonciation, nous avons trouvé un style d'énoncé personnel chez Martine qui peut être qualifié de *sobre* (Unrug). Avant de répondre à chaque question elle réfléchissait et elle répondait de manière précise et succincte. La précision se manifestait par des références chronologiques définies (années, périodes de temps), par son langage technique, et par un discours direct caractérisé par l'absence d'hésitations. Dans sa majorité, ses réflexions portent sur ses avis sur les sujets abordés, les sentiments et les difficultés qu'elle rencontre. Il est à noter qu'elle n'illustre pas souvent son propos par des exemples. Au moment de revenir sur certaines thématiques elle est cohérente avec ce qu'elle a dit auparavant. Tant l'absence d'hésitation que la recherche de cohérence et l'absence de beaucoup d'exemples pourraient être interprétés comme des indicateurs associés à un *discours contrôlé* de sa part (Unrug).

2. Son parcours de formation et professionnel

Martine a 28 ans, elle est en couple et elle n'a pas d'enfants. Après un BAC en Sciences et Techniques du Laboratoire elle a commencé ses études de médecine et deux ans plus tard a décidé de commencer les études pour être infirmière.
Elle a obtenu son diplôme d'infirmière en juin 2003 et a commencé immédiatement à travailler dans une clinique privée. Là, elle est entrée dans un service de suite de couches (pour les femmes qui ont accouché).

Après être restée à ce poste pendant quatorze mois, elle a demandé à aller au bloc opératoire parce qu'elle s'ennuyait. Martine considérait que le travail au service comme infirmière était trop routinier et trouvait que le travail au bloc changeait beaucoup. La transition du service au bloc n'a pas été facile car cela lui a demandé une adaptation au nouveau rythme de travail, aux personnes différentes et aux spécialités.

Parce que j'ai commencé à m'ennuyer un petit peu dans mon service. Je trouvais que je n' apprenais plus rien et que c'était toujours la même chose, la répétition, et je ne voulais plus faire ça. Voilà, je m'ennuyais, alors que le bloc, c'était plus... ça change tous les jours, et on ne fait pas la même chose, il y a beaucoup de chirurgiens, il y a beaucoup d' habitudes.

Elle est donc entrée dans un bloc pluridisciplinaire en juillet 2004 et a appris *de bonnes bases* de ses collègues. Avant d'entrer en formation, son rythme de travail était de 35 heures hebdomadaires, mais elle devait faire des gardes pour lesquelles il fallait être disponible une fois par semaine et un week-end par mois pendant la nuit. Elle estimait que dans sa clinique ils faisaient quarante interventions par jour ce qui constitue d'après elle un rythme de travail intense[36]. Mais elle exprime aussi le plaisir qu'elle trouvait dans son travail :

Ça me...ça me plaît en fait. Ça me plaît beaucoup de faire ça.

Martine raconte que c'est elle qui a fait la démarche dans son établissement pour faire la formation d'Ibode et il est important de remarquer qu'il n'y a pas d'autres infirmières de bloc diplômées. Étant donné que les frais de formation étaient élevés et que les horaires étaient à

[36] Martine fait la comparaison par rapport aux hôpitaux publics où elle considère que le rythme de travail est plus tranquille.

temps complet, elle ne pouvait plus travailler. Donc une fois passé son concours d'entrée elle a demandé à sa clinique de lui financer cette formation. Comme la clinique qui l'employait n'acceptait pas de financer sa formation, elle a décidé de s'adresser à d'autres établissements. Ayant reçu des offres de travail et de formation de la part d'autres établissements elle a négocié une nouvelle fois son contrat avec sa clinique. Et là ils ont décidé de lui financer la formation pour qu'elle reste dans l'établissement. En octobre 2006 elle est entrée au Centre de Formation pour faire les études d'Ibode.

Donc, c'était, soit ma clinique s'engageait à faire la même chose ou alors je démissionne et je prends un contrat avec un autre établissement.

Pour Martine la formation va produire des changements dans sa vie professionnelle parce que comme on l'a déjà dit, elle sera la seule infirmière de bloc opératoire diplômée à son retour. En fait, au moment du premier entretien, elle raconte qu'on lui a offert le poste de chef de bloc opératoire dans cette clinique mais qu'elle hésite à l'accepter car le poste pourrait devenir une tension entre sa vie professionnelle et ses envies dans le domaine de sa vie privée :

(...) *J'ai fait des études et pour l'instant il faut quand même que je pense à ma vie personnelle et que je construise quelque chose...je veux avoir des enfants, bon... donc… voilà*.

Elle ajoute qu'elle fait la formation pour son épanouissement personnel et en même temps pour l'utilité que le diplôme aura au moment de changer de travail.

(...) Mais pour moi, pour mon épanouissement personnel et puis par rapport à ma carrière aussi, parce que si j'ai envie de changer de poste, si j'ai envie d'avancer, un diplôme c'est un tremplin pour faire d'autres choses (...) Ça sera mieux au moment de chercher du travail, le champ d'épanouissement d'être Ibode que d'être infirmière de bloc.

Nous pourrions conclure que ses initiatives sont les suivantes : d'abord demander d'entrer au bloc, ensuite faire de la formation en la négociant avec la clinique pour les convaincre de la financer. Et si nous ajoutons son idée que cette formation va produire des changements dans sa vie professionnelle, tant dans un futur proche qu'ultérieurement, nous trouvons beaucoup d'indicateurs de la motivation de la part de Martine pour s'engager dans la formation d'Ibode. Plus précisément nous nous référons ici au sentiment d'auto-détermination comme facteur de motivation[37], et aussi aux motifs intrinsèques épistémiques et extrinsèques vocationnels

[37] Le concept de sentiment d'autodétermination appartient à E. Deci et R. Ryan, cité ici par Ph. Carré (1999) et souligne le rôle du libre choix des sujets et l'effet qu'être conscient de son autonomie d'agir a sur la motivation à agir.

d'engagement en formation (Ph. Carré, 1999)[38]. Nous pourrions faire le lien entre cette motivation positive et les représentations liées à la construction de sens par rapport aux stages.

Attribution de sens aux situations de stage

Nous exposons ici les résultats de l'analyse qui a pour objectif de comprendre la construction de sens liée à la situation de stage chez Martine. L'organisation de l'analyse vise à : énoncer les caractéristiques les plus importantes de la situation. Nous analysons d'abord les représentations liées aux stages et ensuite, les représentations associées au rapport entre le stage et la situation de travail.

3. La situation de stage

Grâce à l'analyse thématique du discours nous avons classé les représentations qui sont liées à la situation de stage en catégories et sous catégories :

Tableau 2. Les thématiques associées aux stages

Thématiques associées à la situation de stage selon Martine	
L'image des autres	La représentation du *stagiaire*, la représentation du *travailleur*
Les processus d'adaptation au stage	Moment (début du stage, début des stages), temps d'adaptation, éléments auxquels s'adapter.
Le processus d'apprentissage	Lien avec l'expérience préalable, exposition à la multiplicité d'espaces et de personnes, rapport au formateur, résultats (combler un manque, pouvoir manipuler le nouveau matériel, utiliser des machines).

[38] Le motif épistémique fait référence à l'apprentissage comme source de plaisir et motif de motivation pour apprendre en lui-même. Le motif extrinsèque vocationnel s'oriente vers l'acquisition des compétences nécessaires pour le développement de la carrière professionnelle.

L'organisation du stage	Durée, fonctions de l'encadrement (protection, évaluation, prise en charge).

Nous analysons de manière dynamique les thématiques ici présentées dans la partie qui suit.

a. L'arrivée en stage : une équipe inconnue, une stagiaire inconnue

Martine décrit le moment de l'arrivée à l'établissement comme le moment le plus difficile et le plus stressant, celui qui va définir la situation de stage pour elle.

Le premier jour on arrive et on connaît personne et on sait rien de ce qui se passe, c'est des moments importants parce que c'est...souvent c'est là que ça se joue...la première impression, c'est toujours important .

Surtout au début d'un stage généralement parce qu'il y a une période d'adaptation, il faut s'adapter à la fois au service, à la fois à l'équipe, et aux chirurgiens et aux interventions que parfois on ne connaît pas, donc ça c'est le gros stress généralement, au début.

Elle signale deux dimensions de l'adaptation en stage, la *dimension relationnelle* et la *dimension technique* ce qui est source de stress au début du stage.

Pour ce qui est du statut *stagiaire*, Martine considère qu' il y a une représentation des stagiaires chez le personnel d'accueil en fonction de l'accent qu'ils mettent plutôt sur leur condition d'étudiants ou plutôt sur leur condition de professionnels.

Analysons d'abord le premier cas. Martine constate qu' à chaque fois qu'elle arrive dans un établissement on la voit comme une *stagiaire*, terme qui dans cet espace a une signification spécifique. Le *stagiaire* est ainsi l'étudiant qui commence ses études d'infirmier, qui ne connaît rien, sans expérience professionnelle auquel il faut tout l'expliquer. Le mot *stagiaire* constitue une identité sociale virtuelle (Goffman, 1990) pour Martine car elle est une catégorie associée à certaines caractéristiques attribuées aux stagiaires par les personnes qui les encadrent. Le *stagiaire* s'oppose au *professionnel*, qui sait et qui a de l'expérience.

Les gens quand ils entendent « stagiaire », ils cherchent pas à voir ce qu'il y a derrière «stagiaire », c'est un « stagiaire » donc c'est un bleu, donc il sait rien, donc il se met là pour regarder, je pense que c'est une chaîne comme ça.

On nous prend toujours comme un stagiaire, quand on arrive on nous voit « élève », généralement il y en a très peu qui cherchent à savoir quelles sont les expériences qu' on a eues (...) Au départ, « stagiaire » c' est le même statut que partout et ils ne cherchent pas les différences.

Selon Martine, *l'identité sociale virtuelle* du stagiaire est une matrice qui permet aux Ibodes des hôpitaux d'accueil d'anticiper les attitudes ou les comportements sans connaître la personne. De cette manière, les Ibodes qui encadrent demandent aux *stagiaires* d'observer les premiers jours et de ne rien faire.

Une fois les compétences professionnelles démontrées par les actes, survient le deuxième conflit pour Martine. *L'identité virtuelle* se déplace maintenant vers le pôle professionnel, sur ce que nous pouvons appeler la position professionnelle. L'image que les autres se font d'elle passe de l'étudiante qui ne connaît rien au professionnel qui n'a pas besoin d'apprendre et qui est un travailleur. C'est par la suite dans les gestes, dans les actions qu' on voit que « Ah, tiens ! elle sait faire ça, elle sait faire beaucoup de choses donc on va la laisser faire ».

En fait il y a une double approche, soit ils te mettent dans un petit coin et quand ils se rendent compte que tu, que tu sais quand même faire quelque chose et que tu te débrouilles, c'est là où on te lâche très vite sur le terrain aussi.

Par contre ça peut être dans le sens inverse parce que dès qu'ils voient que tu sais, hop ! tu travailles et tu n'es plus un stagiaire mais un travailleur.

Le moment du début de stage représente pour Martine faire face à deux identités sociales virtuelles, celle du stagiaire qui ne connaît rien, et celle du professionnel qui n'a pas besoin d'apprendre.

b. Le stage comme situation difficile pour apprendre

Pour Martine, le stage est une opportunité pour *combler les manques* de connaissances ou de compétences non acquises sur le tas. Selon Martine, ses attentes ne coïncident pas toujours avec les possibilités que lui offrent les différents établissements d'accueil.

En fin je prends l'exemple de M. où j'étais arrivée, donc...j'étais stagiaire Ibode, ce que j'aurais aimé c'est qu'on fasse une petite évaluation de mes connaissances, de ce que je sais et de ce que je sais pas, pour faire la part de mes voeux et savoir ce qu'il me fait exactement.

Aux blocs opératoires d'accueil il y a un surveillant qui s'occupe de l'encadrement général du stagiaire et du rapport final de stage. Il y a aussi les Ibodes avec qui les stagiaires travaillent au quotidien.

Dans le cadre d'un stage en urologie, elle a rencontré une formatrice qui avait suivi la formation de formateurs, qui avait beaucoup d'expérience comme formatrice et un intérêt spécial pour la formation. À cette occasion, la personne lui a posé des questions en début de stage pour explorer ses connaissances préalables et ses attentes.

À C. par contre c'était très bien parce que le premier jour la cadre m'a pris « alors, qu' est-ce que tu as fait, tu étais dans quelle spécialité, etcetera ». Et après on a comblé des manques en fin des comptes et tout ça c'était très bien.

Après le stage elle dit s'être réconciliée avec la spécialité. Il semble que le fait d'avoir eu un moment pour mettre en commun avec le cadre ce qu'elle voulait apprendre et ses difficultés, est associé à une bonne expérience et qu'elle en a profité pour apprendre. Cette représentation l'a mené à réfléchir sur la dimension pédagogique de l'analyse des besoins en début de stage.

Oui, disons que l'encadrement c'est ça. On reçoit une personne stagiaire qui vient le premier jour, je pense que c'est important de faire un bilan avec cette personne, de faire ses...d'évaluer quoi, de voir ce qu'elle sait faire, ce qu'elle sait pas faire et de faire la part des choses.

Elle parle de la prise en compte ou non de la dimension de formation faite par les équipes d'accueil des stagiaires dans un espace destiné au travail. La fonction d'analyse de besoins est devenue pour elle une représentation de ce qui est souhaitable dans la situation de stage, cela constitue donc une *représentation finalisante* de la situation de stage (Barbier, 2004).

La situation de stage semble être plus propice pour l'apprentissage dans le discours de Martine quand les équipes d'accueil jouent le rôle de définition de la situation en tant qu'espace de formation.

c. Demande de démontrer

Martine exprime plusieurs fois le fait que dans la situation de stage elle est obligée de démontrer ses compétences et son apprentissage.

Il faut toujours faire ses preuves, montrer de quoi on est capable.

Il faut aller quand même très vite pour ne pas se retrouver dans des situations à la fin où ça va pas où on te dit que tu n'as pas progressé ou t'as pas avancé, il faut essayer de faire les choses beaucoup plus vite.

(...) On a aussi un autre stress qui est... moi personnellement... mon stress à ce niveau là c'est de ne pas comprendre ce qu'on me dit, c'est d'être à côté de ce qu'on attend de moi et puis...de...de ne pas suivre en fait.

Bien que d'une manière indirecte elle parle de l'évaluation implicite (Barbier) que les autres font de ses actions.

La situation de stage est perçue comme une situation d'évaluation dans laquelle il faut montrer ses propres compétences.

d. Le rapport à la situation de travail

Martine met en relation la situation de travail avec la situation de stage. L'analyse de contenu thématique montre la comparaison suivante entre les deux situations.

Tableau 4. Comparaison thématique de la situation de stage et la situation de travail

	Situation de stage	**Situation de travail**
Affects	Amusement, intérêt, stress	Stress, plaisir
La dimension relationnelle	*Interdiction de ou dire avec soin.* Etre jugée	Liberté pour dire ce qui ne marche pas
	Influence de la personnalité de l'Ibode formateur	Autonomie de gestion de la salle
La situation pendant l'intervention	Protection du cadre, stress du cadre	Stress par rapport aux possibles erreurs propres
	Apprendre	Travailler

Les potentialités		

Dans chaque groupe de représentations, les espaces sont présentés de manière différenciée. Il y a quand même des points communs entre les deux, par exemple la représentation des situations comme stressantes. Il est intéressant de souligner, la représentation du travail comme espace à la fois de liberté et de responsabilité par rapport à la propre action. Nous retrouvons ici la préoccupation de Martine pour la dimension relationnelle de la situation de stage, déjà énoncée par rapport à sa représentation du début de stage.

On voit les choses de manières différentes, mais on peut pas dire les choses que ne marchent pas. Par contre chez moi je peux dire ce que ne marche pas.

L'espace de travail semble être un espace plus solitaire pour la pratique et la situation de stage un espace plus protégé mais plus complexe par rapport à la dimension relationnelle.

Apprendre au travail, apprendre en stage

L'apprentissage au bloc pour les Ibodes se fait pendant les interventions où ils peuvent apprendre comment instrumenter ou comment faire la circulante. Pendant une intervention le moment de l'instrumentation est difficile, et bien qu'il y ait un Ibode à coté, il y a toujours un risque de danger pour le patient. C'est cela qui impose des conditions spéciales à l'apprentissage. En stage, Martine considère un avantage la situation plus protégée par rapport au travail.

Comme étudiante c'est, euh, un autre stress, enfin si on est déjà...on a déjà une couverture que est la personne qui nous encadre.

Au bloc opératoire, les infirmières ne connaissent pas forcément l'argumentation de ce qu'elles font. Elle a été formée par ses collègues qui lui ont transmis les gestes mais sans l'explication[39]. Et en stage Martine a l'opportunité d'apprendre et de comprendre pour quoi il faut faire les gestes d'une certaine façon.

C'était pour...euh, comprendre le pourquoi, le comment des gestes que je fais, par rapport aux patients, par rapport aux interventions, euh, c'est vrai qu'en apprennent sur le tas on... mes collègues me disent « fait si, fait ça », mais c'est bien de comprendre les gestes que j'effectue au bloc.

[39] Cette réflexion peut être analysée du point de vue des concepts pragmatiques de P. Pastré (2002) dans le domaine de la Didactique professionnelle.

Donc en stage, pour apprendre, nous avons d'un côté les ressources (Doyle, 1986) à la disposition des stagiaires qui selon Martine sont les explications des gens qu'elle rencontre en stage.

D'un autre coté nous avons les situations présentes dans son discours sur les stages, c'est le cas du début de son expérience professionnelle au bloc ou de l'expérience en intérim. Ces situations vécues ont des caractéristiques proches de la situation de stage et elles constituent des référents pour son interprétation.

Et comme en intérim, plus on fait de misions d' intérim, plus on est à l'aise pour ce stress là [rire].

Martine fait le lien entre la situation d'apprentissage au bloc opératoire et l'apprentissage en stage. Ce lien se caractérise par la différence de ressources mises à disposition du stagiaire (les gestes ou les gestes avec leurs explications).

4. Attributions de sens relatives au sujet lui-même et à ses activités

Une fois analysée l'interprétation que Martine fait de la situation de stage, dans cette partie de notre travail, nous nous proposons de comprendre le deuxième pôle de la construction de sens chez Martine : elle-même en tant que stagiaire. Voici les thématiques exprimées par Martine liées à elle en situation de stage

Tableau 3. Thématiques associées au sujet en situation de stage.

Thématiques associées à Martine en situation de stage	
Ressenti	Stress, intérêt, amusement, frustration, confusion, dépassement.

Actions d'adaptation	Eléments individuels : Construction de l'expérience comme stagiaire, utilisation de l'expérience préalable.
	Eléments relationnels : Maîtrise du discours (dire, ne pas dire, argumenter), prendre des notes, montrer des compétences.
Actions d'apprentissage	Justifier, profiter des conseils, observer.
L'image de soi	Etudiante professionnelle ayant des connaissances, des automatismes, une capacité critique, peu de connaissance de l'équipe.

Nous allons maintenant mettre en relation de manière dynamique les représentations exposées auparavant pour analyser sa compréhension de soi dans la situation et les stratégies qu'elle y déploie.

a. L'adaptation

Pour Martine on construit une expérience d'adaptation. Elle construit cette expérience au fur et à mesure qu'elle fait des stages. L'expérience lui facilite son entrée en stage et la rend moins stressante :

L'expérience vient, oui, tout à fait, tout à fait. Quand on regarde le comportement lors d'un tout premier stage de formation et lors du dernier ou même du, du milieu de formation, c'est pas du tout pareil, on est beaucoup plus à l'aise déjà.

On est plus réservé en fait et au fur et à mesure qu'on fait des stages on prend ses marques, on devient plus à l'aise, on apprend à aborder les gens donc quand on arrive on sait comment...comment les aborder. C'est un peu plus simple.

Les caractéristiques de l'espace et de la position de stagiaire deviennent avec l'expérience plus prévisibles et donc, objets d'anticipation.

D'ailleurs, Martine fait le lien entre le processus d'adaptation en stage et l'expérience professionnelle d'intérim. Et considère son expérience préalable d'infirmière de bloc comme étant *très bénéfique* par rapport à l'adaptation aux stages. Pour Martine, la construction de sens relative à l'expérience d'adaptation s'appuie sur les représentations de son expérience professionnelle d'Ibode et aussi de son expérience en intérim.

L'expérience d'adaptation aux stages apparaît liée sur la succession des stages mais aussi sur l'adaptation à des situations référents : l'entrée au bloc et l'expérience en intérim.

b. L'apprentissage en stage

Le stage : un lieu pour apprendre

Martine considère le stage comme un espace où elle apprend.

J'apprends tout le temps en stage et... je trouve ça génial. Voir différents établissements, spécialités, rencontrer des personnes différentes et très intéressantes.

Pour Martine, les stages sont une opportunité pour apprendre de connaître les établissements, les diverses spécialités et rencontrer les personnes.

Elle souligne ici le caractère multi référentiel des stages (M. Kaddouri, sous presse) qui lui permet d'être exposée à différents styles de travail et d'organisation, et de côtoyer des identités professionnelles qui peuvent l'enrichir dans sa pratique professionnelle ce qui constitue déjà un apprentissage pour elle.

C'est ça l'avantage des stages, c'est qu'on voit beaucoup d'établissements différents, bah... beaucoup de personnes, beaucoup de gens qui travaillent différemment et on assimile beaucoup de conseils à gauche et à droite et c'est très formateur .

Nous avons déjà dit que selon Martine l'objet des stages est de combler un manque, et nous interprétons cela comme s'il s'agissait de remédier ou compléter ce qu'elle considère comme ce que l'apprentissage sur le tas ne lui a pas donné. La situation d'apprendre en stage lui procure aussi un certain stress lié à la complexité propre de la situation.

(...) On a aussi un autre stress qui est... moi personnellement... mon stress à ce niveau là c'est de (...) de...de ne pas suivre en fait.

L'observation réalisée montre effectivement que lorsque le stagiaire est en charge de l'instrumentation de l'intervention, l'Ibode de la salle essaie de lui apprendre un nouveau geste. Pendant l'entretien Martine dira que ce moment l'a stressée. En fait, la gestion simultanée de l'intervention et l'apprentissage constituent une situation stressante pour Martine.

Martine évoque son entrée au bloc opératoire comme un moment difficile où elle a dû beaucoup apprendre en même temps. Pour cela elle raconte avoir observé, pris des notes, avoir étudié dans les livres et être allée en stérilisation où l'on trouve tous les instruments utilisés pour les interventions afin de les connaître. Les affects associés à cette expérience d'apprentissage sur le tas sont la souffrance et l'incertitude.

Donc, en changeant de service on s'adapte à la nouvelle équipe, s'adapte aux différents praticiens, s'adapter aux interventions, connaître les instruments,ça fait beaucoup de choses à enregistrer en même temps, en fait. Ça était dur, les trois premiers mois ça a été dur. Je pleurais tous les soirs en rentrant chez moi [rire] J'étais persuadée de faire... d'être sur la mauvaise voie.

Cette situation est proche de ce qu'elle raconte par rapport à l'apprentissage en stage. Une première période d'adaptation un peu difficile, le besoin de bien observer, prendre des notes et aussi écouter ce que les gens disent.

Et puis...beaucoup observer, beaucoup prendre des notes de ce que disent les gens et c'est ça l'avantage des stages, (...) on assimile beaucoup de conseils à gauche et à droite et c'est très formateur. Ça... il faut tirer un profit de tout ce qu'on fait au début de stage.

L'apprentissage en stage dans le discours de Martine se rapproche de son expérience d'entrée au bloc comme infirmière novice (Lave) qui a dû tout apprendre.

Martine fait référence aussi à l'utilité de son expérience professionnelle en stage.

Ça me sert beaucoup de même, du fait que je connais un petit peu le matériel, que je connais un petit peu les instruments, donc quand on m'explique je comprends beaucoup plus vite ce qu'on veut me dire et...et voilà

La différence entre apprendre au bloc et apprendre en stage réside dans ses propres ressources, connaissances et compétences provenant de son expérience professionnelle, qui l'aident à comprendre plus vite.

Les connaissances et compétences acquises constituent en même temps une difficulté au moment de modifier les automatismes appris sur le tas. Martine parle des gestes de base et du style personnel dans la pratique professionnelle (Y. Clot)[40]. Être professionnel pour Martine veut dire avoir déjà un style et des critères pour savoir si un geste est en accord avec ce qu'elle appelle l'ergonomie personnelle. La gestuelle des instrumentistes doit s'adapter aux caractéristiques des instruments de la spécialité et du type d'intervention, aux habitudes du chirurgien mais aussi au style de l'instrumentiste, à ses habitudes et aisance gestuelle. L'exemple analysé auparavant, sur l'Ibode en stage d'urologie qui voulait lui apprendre son propre geste montre que le geste proposé n'était pas confortable pour la gestuelle de Martine.

Voilà, et par exemple l'histoire du... de la pince [elle fait le geste avec les doigts de ce que l'infirmier du bloc lui a fait remarquer le jour du stage où j'ai fait l'observation], ça le convient mieux de faire comme ça, et moi ça me convient pas. C'est quelque chose qui lui est personnel.

C'était très difficile au début, c'était difficile...eh...je pense que c'est du fait qu'on connaît déjà, on a travaillé au bloc pendant deux ans...on...on a quand même de connaissances, on a quand même des automatismes qui sont là.

Apprendre les gestes qui vont dans un sens contraire des automatismes déjà acquis rend plus difficile son apprentissage en stage.

Les stratégies pour apprendre

Chercher l'encadrement

D'après Martine, pour apprendre en stage elle cherche une personne qui soit disponible pour remplir la fonction de formateur. Analysons comment elle arrive à cette conclusion à partir de deux expériences racontées par Martine.

Nous avons déjà décrit le troisième stage d'urologie où Martine rencontre une formatrice qui fait l'analyse de son expérience préalable et ses attentes. Elle appelle ce stage un stage *de réconciliation* avec son expérience professionnelle dans le domaine, bien qu'elle avoue l'avoir commencé avec appréhension et stress par rapport à la spécialité.

En fait le stage d'urologie c'est un peu, enfin, si je peux appeler ça, c'est un stage de réconciliation, parce que l'urologie c'est un domaine qui m'a beaucoup stressé, que j'appréhendais beaucoup, et ce stage là m'a permis justement de voir un peu plus clair et de mieux...mieux aborder euh… la discipline.

[40] Yves Clot défini le style dans les métiers comme *une métamorphose du genre en cours d'action* (2000, p. 19).

Cette expérience positive, l'a amenée à réfléchir sur la fonction de l'encadrement en stage pour lui permettre *de combler ses manques.* Par contre, à son arrivée au cinquième stage, Martine trouve que l'équipe n'a pas été bienveillante avec elle. Elle évoque la sensation d'être mal reçue parce que les infirmières ne lui ont pas expliqué comment le bloc fonctionnait, ne répondaient pas aux questions qu'elle posait. Elle a donc interprété que ces infirmières n'avaient pas l'intention de la former.

Ils m'ont fait comprendre que je n'étais pas la bienvenue, qu'ils n'ont pas le temps de s'occuper de moi, que je devais pas être là, quoi.

Face à cette situation elle raconte qu'elle décide d'être patiente :

Eh bien, j'ai pris sur moi, en respirant beaucoup, j'ai serré les dents et j'ai attendu que le temps passe.

Elle décide aussi de chercher elle-même la seule infirmière intéressée à former les stagiaires et décide de suivre les mêmes horaires et interventions.

Mais bon, j'ai pris sur moi et ça a passé et le troisième jour ,en fin j'ai trouvé l'infirmière en question, celle qui encadre, donc je me suis arrangée avec elle pour faire son parcours, donc je vais après, ensuite les mêmes jours qu'elle.

Martine dit qu'elle cherche à trouver une situation plus favorable pour elle, *pour combler les manques* en s'approchant de la personne qui veut lui apprendre, et qui a l'intention ou le désir de former (Filloux, 1996). Nous rappelons ici l'analyse présentée sur la situation de stage comme difficile pour apprendre.

Il semble que dans le cas de Martine, les expériences des encadrements vécus comme positifs (de réconciliation) et négatifs ont déclenché une réflexion sur la fonction de l'encadrement en stage en tant que facilitateur de son apprentissage. La stratégie qu'elle dit développer est donc, de chercher la personne disponible pour remplir la fonction d'encadrer.

Choisir les gestes

En ce qui concerne l'apprentissage des gestes, ce que Martine raconte semble être en lien avec une stratégie mise en place pour choisir ce qu'elle veut apprendre. Comme nous l'avons déjà précisé, il y aurait une dimension personnelle physique des gestes qui doivent être confortables pour les Ibodes, ce que Martine appelle *l'ergonomie personnelle*. Elle choisit en stage les gestes qu'elle veut apprendre, si elle les considère justifiés ou avec une valeur pratique :

Si c'est justifié, même en stage je la prends si ce n'est pas justifié pour moi, je ne le fais pas. Si c'est justifié et je vois que ça va dans le bon sens, et que ça va bien et c'est pas mal comme conseil, je l'adopte et je le fais.

Martine décrit deux stratégies mises en place pour apprendre : chercher un bon encadrement et choisir les gestes à apprendre.

c. La dimension identitaire

Martine se considère elle-même une professionnelle qui a les compétences et connaissances d'une professionnelle. Elle se nomme elle-même *étudiante qui est en formation professionnelle*.

Il y a déjà une base qui est là, donc, on voit les choses différemment, avec un oeil beaucoup plus critique que ce qu' on avait à l'école d' infirmière.

Au début de notre analyse, nous avons interprété en termes *d'identité virtuelle* la représentation que les personnes dans les hôpitaux d'accueil se font des stagiaires. A ce moment là nous avons *évoqué l'identité virtuelle du stagiaire* qui ne sait rien et *l'identité virtuelle du professionnel* qui n'a pas besoin de d'apprendre.

C'est vrai que c'est un autre milieu en fait, on est vu comme, comme l´étudiant de base et pas comme l'étudiant qu'est en formation professionnelle et donc il a des connaissances derrière, ça c'est pas...souvent c'est pas perçu comme ça.

Si nous exprimons le conflit en termes de configuration identitaire (Barbier, 1998), nous trouvons que dans les représentations de Martine en début de stage, la représentation de soi comme professionnel est confrontée à *une image de soi par autrui* anticipatrice (celle du stagiaire générique) qui nie l'expérience préalable et donc les connaissances considérées comme déjà acquises par Martine.

Au début de chaque stage c'est comme ça. Après qu'ils voient qu'on sait faire, les portes s'ouvrent et ça va beaucoup mieux. Il faut toujours faire ces épreuves, montrer de quoi on est capable.

Martine exprime la nécessité de montrer ses compétences acquises en tant que professionnelle pour faire face aux *identités sociales virtuelles* qu'elle considère comme lui étant attribuées.

5. Les relations entre sujets

Céline parle de l'obligation de démontrer qu'elle sait, qu'elle est une professionnelle. Elle évoque une expérience pendant le deuxième entretien où elle a dû demander à l'infirmière qui l'encadrait *laisse- moi faire quelque chose* :

L'infirmière m'a regardé et elle m'a dit, « ben, c'est bien, tu te mets dans le coin et tu regardes » donc, rester avec les bras croisés dans un petit coin toute la journée, c'est ça qui était très, très difficile... comme si je savais rien faire, au bout d'un moment, j'ai craqué, j'ai dit « écoute, laisse- moi au moins vider les poubelles parce que là je commence à m'endormir! ».

La relation était vécue par Martine comme inadéquate par rapport à ses compétences.

À ce moment là, elle a considéré que sa remarque avait détendu la relation avec l'infirmière et cela lui a permis de modifier leur relation. Avec sa demande, à la fois elle a modifié sa position dans la relation, et elle a changé la situation en passant de l'observation à l'aide. Elle se permet d'interpeller l'Ibode et obtient ainsi l'autorisation d'aider au lieu d'observer.

Pour Martine son intervention à eu l'effet de changer la relation à l'Ibode en salle ce qui lui a permis de rendre la situation plus adéquate à ses intérêts.

Les stratégies

Dans l'entretien, elle explique que selon elle, elle déploie des stratégies qui consistent à se mettre en avant.

<u>Dire avec soin</u>

Martine considère que la meilleure stratégie pour équilibrer la relation avec le formateur est de négocier par le dialogue.

Non, mais en fait tout c'est stratégique, il y a une manière de dire, il faut pas s'énerver et dire les choses, il faut trouver les meilleurs mots ou le dire différemment, et généralement ça se passe très bien.

Je trouve que ça sert à rien, d'aller...de crier et d'aller dans les forces parce qu'à partir du moment qu'on se braque, et après il n'y a plus rien qui passe. Il faut toujours laisser une ouverture et aller avec plus de soin [rire]

Dans ce cas, la stratégie décrite par Martine est de dire avec soin, trouver la manière de dire pour atteindre ce qu'elle veut.

Argumenter

Nous avons évoqué la stratégie de Martine pour apprendre : choisir les gestes. Si elle ne veut pas apprendre un geste, la stratégie mise en place est d'argumenter face à l'Ibode formateur qu'il ne s'agit pas d'un geste confortable pour elle :

Il faut argumenter, ça ne convient pas, il dit « pour quoi non » et je dis « parce que je suis pas à l'aise, parce que je n'ai pas l'habitude, il faudra m'entraîner » et puis, bon...mais toujours argumenter [rire]. Voilà, « il me faut plus de temps pour y arriver, donc je préfère m'entraîner ».

En disant que ce n'est pas un geste adéquat pour son ergonomie personnelle elle considère qu'elle ne se trouve pas dans l'obligation d'apprendre un geste qui ne l'intéresse pas. C'est une négociation des apprentissages qui se base en la stratégie d'argumenter.

6. Synthèse de résultats cas de Martine

Le cas de Martine nous a permis d'explorer certains aspects du processus de construction de sens chez Martine. Nous pouvons reprendre quelques idées centrales.

a. Les représentations

En ce qui concerne l'environnement des stages :

- Pour Martine le début de stage c'est un moment difficile parce qu'elle doit s'adapter aux dimensions technique, relationnelle et temporelle des stages.

- Elle considère aussi qu'elle doit faire face aux *identités sociales virtuelles de stagiaire* ou de *professionnel* de la part des professionnels des hôpitaux d'accueil.

- La situation de stage est vécue comme une situation de jugement par le personnel des hôpitaux d'accueil.

- Martine trouve que les stages ne sont pas toujours préparés pour *combler les manques*. Nous trouvons aussi l'attribution faite par Martine d'une valeur positive à l'encadrement comme composante d'influence dans la situation de stage.

- Martine structure la représentation de la situation de stage en lien avec la situation de travail. Elle considère être plus protégée en situation de stage par rapport à la dimension technique mais moins protégée par rapport à la dimension relationnelle.

- Elle considère que le stage est une situation *pour apprendre*, pour *combler les manques* qui viennent de son apprentissage sur le tas. Pour Martine, les ressources qu'elle a pour apprendre distinguent les deux situations (travail et stage). Au travail elle a trouvé les gestes qui sont devenus des automatismes, en stage on ajoute aux gestes les justifications, les explications.

En ce qui concerne la représentation que Martine se fait d'elle et de ses actions en situation de stage, nous avons trouvé que :

- Martine exprime que l'adaptation s'apprend, et qu'il y a une expérience d'adaptation construite.

- Nous trouvons encore une fois dans son discours son expérience d'entrée au bloc et aussi son expérience en intérim comme des situations qui apparaissent liées à l'expérience d'adaptation en stage.

- Martine exprime que l'expérience professionnelle préalable facilite l'apprentissage en stage parce qu'elle connaît un peu les instruments et les rythmes des interventions tandis que les automatismes acquis par l'expérience professionnelle sont un obstacle pour apprendre. Les stratégies que nous avons identifiées sont le choix des gestes qui l'intéressent et qui s'adaptent à son ergonomie personnelle et la recherche des personnes intéressées à la formation.

Finalement, les rapports avec l'Ibode en salle :

- Ils sont vécus par Martine comme inadéquats pour elle par rapport à ses attentes, mais ils peuvent être négociés dans la situation. Ses stratégies pour les modifier sont de

demander de faire ce qu'elle veut faire et d' argumenter ce qu'elle ne veut pas faire. Le type de discours soigné est la modalité de négociation choisie pour arriver à modifier les rapports.

b. Le changement

Le seul changement trouvé dans le discours de Martine est lié à l'évocation d'une situation vécue comme négative par rapport à l'encadrement en stage. Après avoir vécu cette expérience elle réfléchit à l'importance de l'encadrement comme facilitateur de son apprentissage en stage. Le cas de Martine met en relation les conditions offertes par l'environnement avec pour apprendre et les actions entamées par Martine afin d'accomplir son *but* d'apprendre.

Le cas de Monique

Analysons la configuration particulière de construction de sens chez Monique[41]. Nous expliciterons d'abord la situation d'entretien avec Monique pour ensuite narrer son parcours de formation et son parcours professionnel. Ces spécifications visent à contextualiser notre analyse clinique.

1. La situation d'entretien avec Monique

Les entretiens réalisés abordent les constructions de sens par rapport aux différents stages faits par Monique jusqu'à la fin du processus de recueil de données. Les stages marqués d'une ligne en pointillé correspondent au moment de l'observation.

Tableau 1. Planning de stages pendant le recueil de données.

Type d'établissement	**Lieu**	**Type de spécialité**	**Moment de la formation**
Public	Paris	ORL	6 novembre - 1 décembre
Public	Paris		15 janvier – 2 février
Public	Paris	Ophtalmologie	19 février - 16 mars
Public	Paris	Neurochirurgie	30 avril - 18 mai

Par rapport à la dimension temporelle du processus de recueil de données avec Monique, trois entretiens ont été réalisés dans la période qui va entre les premiers trois et six mois de formation. Le premier entretien a été réalisé en février à l'issue du stage observé (ophtalmologie), le deuxième (fait sur deux journées) en mai, après son stage en neurochirurgie.

Monique s'est montrée toujours disponible aux entretiens avec le chercheur, en disposant du temps pour les faire. Bien que timide, elle a établi au long du processus de recueil de données un rapport positif avec l'intervieweur en acceptant de répondre aux questions. Au début, l'enregistrement de sa voix pour les entretiens a été pour elle source de malaise. Elle a de toute façon accepté l'enregistrement même si l'option de ne pas enregistrer lui a été proposée par l'intervieweur. Au moment de lire la transcription de son premier entretien elle s'est montrée surprise de la transcription mot par mot. A la fin du dernier entretien elle remarque encore une

[41] Pour préserver l'identité des participants, les prénoms sont fictifs.

fois la difficulté de s'habituer au début à l'enregistrement mais exprime s'être sentie à l'aise en général.

Il est nécessaire de préciser quelques détails concernant les éventuels facteurs qui ont pu influencer les situations d'entretien. Lors du premier entretien, fait après l'observation d'une journée de son stage en ophtalmologie, Monique semblait très inhibée. Son discours était hésitant et imprécis et elle demandait souvent des précisions par rapport aux questions. Nous faisons le lien entre ces faits et, d'abord, son caractère timide, puis l'enregistrement de l'entretien et finalement, la situation particulière d'évaluation qui avait eu lieu pendant l'observation. En effet, au moment de convenir du temps d'observation aucune remarque n'a été réalisée à l'interviewer sur l'évaluation qui allait avoir lieu ce jour-là. Il s'agissait de son évaluation de *mise en situation professionnelle* qui évaluait la fonction de circulante. L'évaluation a eu lieu le matin et au moment de la pause de midi, on a fait l'entretien. Monique semblait préoccupée par ce qui s'était passée pendant l'évaluation, dû à que l'Ibode en charge de l'évaluer lui avait fait beaucoup de remarques, pas forcément négatives, mais portant sur sa pratique. Nous considérons donc, que la situation vécue avant l'entretien a eu une influence forte tant sur son état émotionnel pendant l'entretien que sur sa manière de s'exprimer et le contenu même de son discours. Pintrich et Schunk (2002) en citant les travails de Zeidner sur l'anxiété[42] associée aux examens expliquent qu'elle se définit par un groupe de réponses de type émotionnel, cognitif, physiologique et du comportement face à la possibilité d'échec de l'examen en question. L'état émotionnel et cognitif de Monique au moment de l'entretien a été sûrement configuré par cette anxiété.

Un important travail sur l'implication du chercheur a été mené après le premier entretien pour approfondir l'analyse des effets de l'état émotionnel de Monique sur le contenu et le style de l'entretien et sur le rapport entre intervieweur et interviewé afin de préparer aussi les entretiens suivants. Comme conséquence, les deux autres entretiens ont été réalisés dans des conditions plus stables, après les cours théoriques au centre de formation.

[42] La définition générale de l'anxiété est donnée par les auteurs *un unpleasant feeling or emotional state that has fisiological and behavioral concomitants, that is experienced in formal testing or other evaluative situations* (Dusek, 1980 cité par Pintrich et Schunk, 2002, p. 299).

L'analyse du style d'énonciation de Monique pendant les entretiens

Grâce à l'analyse de l'énonciation, nous avons trouvé un style d'énoncé personnel chez Monique dans le cadre des entretiens, qui abonde en hésitations et récurrences de thèmes (Unrug). Comme on vient de l'expliciter, les conditions du contexte du premier entretien ont pu avoir une influence sur son style. Mais en général, Monique a eu beaucoup de moments d'hésitation pendant les trois entretiens : correction de ce qu'elle avait dit auparavant, interjections de doute, phrases coupées, des longs silences, remise en question de ce qu'elle avait dit.

Ceci peut être indicateur d'un processus de changement chez Monique, tel que nous allons l'analyser dans notre travail, ou bien d'un effet de la situation d'entretien ou d'une caractéristique personnelle. Pendant les trois entretiens elle exprime des thématiques récurrentes et revient plusieurs fois sur la situation d'évaluation. Elle a une tendance à ne pas se centrer sur les stages, mais sur la situation de formation de manière plus générale, et spécialement, aux conflits survenus au centre de formation au moment de faire les derniers entretiens. Son discours décrit ainsi de manière claire les thématiques qui la préoccupent le plus et l'analyse des situations apparaît moins claire.

2. Son parcours de formation et professionnel

Monique a suivi les études d'infirmière parce qu'elle s'intéresse à la relation avec le patient et aussi à l'anatomie.

Parce que j'aimais bien soigner les autres, m'occuper des autres... oui....c'était...j'aimais bien comprendre les choses aussi... voir comment ça se passe à l' intérieur... donc, ça aussi c'est ce que m'a motivée.

Après avoir obtenu son diplôme d'état comme infirmière, elle commence à travailler immédiatement dans le bloc opératoire d'un service d'urgences. Elle met l'accent sur le fait qu'elle n'a jamais travaillé dans un service (en dehors du bloc opératoire). Pendant la formation en alternance comme infirmière, elle a fait un stage dans un bloc opératoire et là elle découvre que cela lui plait. Elle cherche donc à trouver un poste dans un bloc opératoire. Elle dit par

rapport au poste dans le bloc d'urgences : (...) C'*était le bloc...ça me... j'avais trouvé ma place donc j'y suis restée.*

Elle travaille dans le bloc pluridisciplinaire pendant quatre ans. Selon sa description, le bloc n'est pas très gros et il fonctionne aujourd'hui avec huit Ibodes.

L'établissement où elle travaille finance la formation à tous les infirmiers qui travaillent au bloc depuis trois ans. S'ils n'acceptent pas la formation, ils sont obligés de changer de service. Dans son cas, une autre infirmière travaille avec elle depuis trois ans, mais faute de personnel, l'établissement a décidé d'envoyer l'autre personne et de laisser Monique attendre un an de plus pour aller en formation. Mais, Monique exprime en riant qu'elle a profité de la situation pour avoir un bébé, donc elle est partie en congé de maternité. En conséquence, elle passe son concours en 2005 et entre en formation en octobre 2006. Monique va être la dernière Ibode du bloc à avoir son diplôme. Après la formation, Monique doit travailler dans le même établissement pendant quatre ans et demis, elle parle de cela comme une dette : *ben, on leur doit quatre ans et demi...après...quand je sortirai de l'école.*

Quant à ses attentes, bien que ce soit son établissement qui l'ait envoyée en formation, elle manifeste un intérêt propre à se former. Elle attend de la formation la compréhension des gestes qu'elle a appris sur le tas (des automatismes) et ce qu'elle appelle *un travail sur soi* et *évoluer dans la maturité*. On peut interpréter donc, que l'engagement de Monique dans la formation s'appuie sur des motifs intrinsèques épistémiques qui visent à l'acquisition des connaissances (Ph. Carré, 1999)[43]. Et aussi, on peut faire le lien avec le concept de motifs intériorisés d'engagement qui visent à légitimer l'action de formation (Boutinet 1998, cité par Bourgeois 2000). Son établissement l'a envoyée en formation, mais elle s'approprie l'action d'engagement qui se constitue pour elle en un objectif.

Moi je suis contente...ben, de toute façon... oui... je le fais... je l'ai pas fait pour mon établissement, je l'ai d'abord fait pour moi...hein, c'est vrai ! ...donc...c'est bon d'avoir cette opportunité là !

L'hôpital où elle travaille a un accord avec le Centre de formation où il envoie tout son personnel pour être formé. Monique ne semble pas être satisfaite du centre et elle en signale deux facteurs : les caractéristiques sociales de l'endroit où le centre est situé et l'infrastructure, spécialement le manque d'espaces pour manger à midi.

[43] Le motif épistémique fait référence à l'apprentissage comme source de plaisir et motif de motivation pour apprendre en lui-même. Le motif extrinsèque vocationnel s'oriente vers l'acquisition des compétences nécessaires pour le développement de la carrière professionnelle.

L'analyse de la construction de sens chez Monique

Nous exposons ici les résultats de l'analyse qui a pour objectif de comprendre la construction de sens liée à la situation de stage chez Monique. L'organisation de l'analyse vise à : énoncer les caractéristiques les plus importantes de la situation, et montrer les tensions les plus importantes qui apparaissent dans son discours. Nous analysons d'abord les représentations liées aux stages et ensuite, les représentations associées au rapport entre le stage et la situation de travail.

3. La situation de stage

Grâce à l'analyse thématique de contenu individuel[44], nous voyons que lorsque Monique parle de la situation de stage au long des trois entretiens, elle fait la distinction entre la situation de stage et elle-même dans la situation[45] dans la position de stagiaire. Pour plus de précision voici les thématiques classées en catégories et sous catégories présentées de manière résumée sous forme de tableau :

Table 1. Thématiques liées à la situation de stage.

Thématiques associées à la situation de stage selon Monique	
Caractéristiques de l'hôpital d'accueil	Organisation des interventions (6), conflits institutionnels, établissement public.
Encadrement	Climat de l'équipe, organisation des horaires (3) et espaces, accueil (explications, observation, laisser faire, désintérêt), organisation des activités (circulante, lien avec la spécialité, laisser faire, limites), fonctions (réponse aux questions, évaluation, définition des objectifs, enseignement de théorie), qualité (correcte x2, pas bien), caractère du formateur (pas sûre), style du formateur (accueil des patients, organisation chronologique des actions, formation, faire remarques),

[44] Déjà développé dans le chapitre III.
[45] Pour plus de détails sur les résultats de l'analyse individuelle de contenu voir annexe III à la fin de ce travail.

	observation, jugement (connaissances, personnel), changement de l'organisation.
Caractère Complexe	Durée courte, localisation des éléments, lieux, interventions, instruments, spécialité, équipe, salle de l'autre personne, chirurgien.
Le statut « stagiaire »	Comme Ibode : Différence avec le statut professionnel, ambiguïté de place, adaptation à l'équipe, dimension relationnelle, demande d'assurance, demande de compétences. Comme infirmière : apprendre, expérience des stages.
Organisation	Définition des objectifs avant et pendant le stage Temps (court).

Il est intéressant de souligner que Monique ne parle pas de la situation de travail pendant les entretiens.

L'analyse de l'énonciation des entretiens nous aide à mettre les représentations en relation de manière dynamique pour comprendre les thématiques relatives à la construction de sens autour de la position stagiaire.

a. La contrainte de temps et l'environnement

Dans les trois entretiens réalisés avec Monique, elle revient plusieurs fois sur la question de la temporalité en stage. Cette problématique apparaît dans son discours à travers le temps que les stagiaires ont pour s'approprier l'environnement.

L'environnement est conformé d'après Monique par les lieux, les interventions et les matériels. Dans un deuxième moment, elle ajoute l'Ibode en salle et les chirurgiens.

La représentation de Monique de l'environnement prend en compte *la dimension technique* et *la dimension relationnelle.*

Dimension technique :

Les lieux, les interventions...eh...tout le matériel évidement, tout ça c'est... important.

Dimension relationnelle :

(...) là tu es sous une source d'ambiguïté, qu'est-ce que tu peux faire, qu'est-ce que tu ne peux pas faire...parce que la personne [l'Ibode de salle], *la personne a ses habitudes de travail*.

Comprendre les caractéristiques de l'environnement prend du temps et Monique trouve que les trois semaines de stage ne sont pas suffisantes.

Là, tu vois, le stage... on ne connaît pas bien l'environnement...on connaît pas bien....je...trois semaines je crois que c'est un peu court pour connaître tout... et puis là... on n'est ici que dix jours finalement...donc c'est un peu court pour tout connaître...

Monique perçoit l'environnement comme inconnu.

b. La représentation du stagiaire Ibode par le personnel

Quand Monique souligne la différence entre les stages pendant sa formation comme infirmière et les stages pendant la formation d'Ibode, elle décrit la représentation que les personnes de l'hôpital d'accueil se construisent de chacun. Le stagiaire infirmier est un étudiant qui doit tout apprendre parce qu'il ne sait rien encore, bien qu'il ait un peu d'expérience issue des autres stages réalisés.

Disons que tu... c'est difficile parce que quand tu es dans les études d'infirmière tu es là pour apprendre, tu as quand même un peu d'expérience parce que tu as fait différents stages, mais tu n'es pas encore professionnelle.

Le cas du stagiaire Ibode est différent parce qu'il est vu comme un professionnel qui a une expérience derrière et qui a donc des compétences acquises.

Parce que là tu es professionnelle et tu viens là pour approfondir un métier, donc c'est... on n'attend pas les mêmes choses hein, de toi. (...) En tant que étudiante Ibode on te dit, « Ben comment tu ne sais pas ça, ça fait quatre ans que tu travailles et tu ne sais pas ça ? » Ben non, je ne sais pas ça, si je fais l'école c'est aussi pour apprendre ça. Donc c'est totalement différent.

La représentation du stagiaire Ibode décrite par Monique constitue une *identité sociale virtuelle* (Goffman, 1990) car elle est une catégorie associée à certaines caractéristiques attribuées aux

stagiaires par les personnes qui les encadrent. Dans ce cas là, selon Monique, le stagiaire Ibode est un professionnel qui sait, qui a de l'expérience et qui n'a pas besoin d'apprendre quoi que ce soit parce qu'il a un présupposé sur ses compétences acquises par l'expérience professionnelle avant la formation.

Pour Monique, le personnel des hôpitaux d'accueil a une image du stagiaire Ibode comme professionnel qui est déjà compétente et qui n'a pas besoin d'apprendre.

c. L'exigence de l'assurance dans l'action

A l'issue de son évaluation[46] de *mise en situation professionnelle* la formatrice lui a dit qu'elle devait prendre de l'assurance par rapport à sa pratique professionnelle. Monique va revenir sur le sujet plusieurs fois pendant les entretiens. L'exigence d'un agir sûr constitue pour Monique une demande de démonstration des compétences acquises en tant que professionnelle.

Ça c'est sûr qu'il faut être... il faut montrer que tu es sûre de ce que tu fais, ça c'est sûr...

Monique considère que l'une des catégories associées à l'identité virtuelle de *stagiaire professionnel* est l'assurance dans la pratique et elle doit être montrée en situation de stage.

d. La situation de stage comme situation pour apprendre

Dans le cas de son stage en Ophtalmologie, elle raconte être entrée dans une salle où l'Ibode en charge lui a dit qu'elle voulait pas que Monique soit avec elle parce qu'elle avait des problèmes avec la direction.

J'ai eu...une première, une personne, je me souviens bien, je suis arrivée dans sa salle le matin elle m'a dit « Non, non, je ne m'occupe pas de toi. Tu ne peux pas aller dans une autre salle parce que j'ai un... je ne me sens pas et puis j'ai un problème avec la direction donc... je n'ai pas envie que... que ça... bon. Mais ce n'est pas contre toi ». Donc accueillant mais à la fois on n'a pas trop envie...

Pour Monique, l'encadrement joue la fonction de protecteur ou non face aux conflits au sein des équipes de travail qui peuvent aller contre son intérêt d'apprendre.

[46] On rappelle que l'observation de stage de Monique a coïncidé avec son évaluation de *mise en pratique professionnelle.* Nous avons donc, le recueil de données de toute la situation d'évaluation et les remarques faites par la formatrice en charge. Monique reprend souvent à cette occasion le moment de l'évaluation pendant les entretiens pour illustrer ce qu'elle veut dire.

Monique semble être perceptive à la disposition pour former des professionnels qu'on rencontre en stage et aux effets que cela a sur son positionnement comme stagiaire.

Déjà, quand c'est ton premier ou ton deuxième jour tu vois tout de suite qu'on n'a pas trop forcement envie de t'encadrer.

On voit que, ben, c'est plus une charge de travail,, que tu embêtes un peu les gens et bon...

Ça dépend aussi ben, du premier abord qu'on peut avoir, c'est vrai que si on t'accueille mal et ben, tout de suite tu vas prendre du recul, si tu as un super accueil, ben, déjà tu vas rentrer dedans, tu vas...

Monique considère que l'encadrement a une influence sur la situation vécue par le stagiaire en tant que facilitateur de la situation.

4. Attributions de sens relatives au sujet lui-même et a ses activités

Une fois analysée l'interprétation que Monique fait de la situation de stage, dans cette partie de notre travail, nous nous proposons de comprendre le deuxième pôle de la construction de sens chez Monique : elle-même en tant que stagiaire. Voici les thématiques exprimées par Monique liées à elle en situation de stage

Table 2.Thématiques associées à Monique en situation de stage

Thématiques référées à Monique en situation de stage	
Ressenti	Gêne, stress, incertitude, manque d'assurance, tension, difficulté, satisfaction, intérêt, peur, plaisir, fatigue, sérénité.
Organisation de ses actions	Chronologie (Prise de temps pour s'adapter), actions (voir comment les choses fonctionnent, attendre). Pour apprendre : lire les notes des cours théoriques, comparer les instruments avec les

	cours théoriques, objectifs avant.
Organisation des stages	Selon spécialités : ORL, ophtalmologie, stérilisation, neurochirurgie. Critères de choix : Transport en commun, remarques des collègues, faire le lien avec la théorie.
Rapport au formateur	Attentes : « bon encadrement », soutien face aux soucis, poser questions Situation : Confrontation à son style, apprentissage, responsabilité de ce qu'elle fait.
Apprentissage	Fonction : Instrumentation
Statut stagiaire	Connaissances préalables, temps trop court, posture proactive, dépend de l'accueil, désaccord avec l'organisation de l'hôpital, valorisation de l'établissement de travail, accepter les remarques du formateur.
But	Apprendre de faire, approfondir le métier, chercher les connaissances, gagner confidence, améliorer les compétences.

a. La dimension identitaire

Monique parle d'elle-même en stage en faisant référence au statut d'étudiant et au statut de professionnel.

Non, non, non. C'était difficile, c'est vrai que le statut d'étudiant ce n'est pas facile, puis se revoir sur les bancs de l'école, assis, ça apparaît infantile, hein ?

Ben...parce que il y a certain espace de temps que j'ai quitté l'école [rire], donc, voilà.

C'est, c'est...je reviens à la place de l'élève... et l'étudiante.. c'est... c'est vrai... il faut accepter des remarques, il faut... c'est pas du tout évident.

D'une part, le fait d'entrer en formation la confronte avec une représentation de soi-même comme étudiante. *Retourner* au statut d'étudiante, tel qu'elle l'exprime, se rapproche dans sa

représentation d'une image infantile, de quelque chose qu'elle a déjà dépassé. D'ailleurs, elle parle du stagiaire comme d'un *élève*. Pourtant, il est remarquable que dans son discours Monique parle d'être *professionnel* au temps passé et comme *étudiant* au temps présent.

(...) c'est pas facile forcément de trouver sa place... même le statut... qu'on a c'est pas évident, même si on est des professionnels, si on était des professionnels avant.

Les deux représentations de soi ne peuvent pas coexister et l'une semble impliquer la négation de l'autre : *soit je suis élève ou bien je suis professionnelle.* Elle résoudrait la tension en disant : j'*étais* professionnel et *ici* je suis étudiante.

(...)Là tu es sous une source d'ambiguïté, qu'est-ce que tu peux faire, qu'est-ce que tu ne peux pas faire..

Monique caractérise le statut de stagiaire comme ambigu et exprime en termes de conflit le fait d'être professionnelle et de redevenir étudiante.

b. L'évaluation et ses effets identitaires

La situation d'évaluation et la remarque de la formatrice en stage l'ont confrontée à une demande : démontrer de l'assurance dans ce qu'elle fait. Après l'évaluation, au moment du premier entretien, elle réfléchit sur les aspects de soi qu'elle sent qu'elle doit améliorer[47].

Et donc là en stage, c'est vrai que... tout le travail que tu as vu ce matin.... c'est vrai que j'ai du mal à être confiante en moi... que je ne connais pas...j'ai pas... ça fait trois semaines que j'ai...

Dans le cas de Monique, la formatrice en charge de sa mise en pratique professionnelle lui fait une remarque sur la confiance qu'elle montre dans ses actions comme circulante. Le manque de confiance constitue une inférence faite à partir des actions menées par Monique dans le contexte de l'évaluation.

Monique exprime à ce moment là qu'elle a commencé la formation pour évoluer dans sa pratique professionnelle et faire un travail sur elle-même. Et il est intéressant de souligner que

[47] Nous ne disposons pas des données pour savoir si la motivation à faire un travail sur soi (en terme de confiance en soi) existait avant le moment de l'évaluation ou si c'est la situation même qui a fait apparaître cette problématique. En tout état de cause, Monique ne fait pas la distinction dans son discours. Dans le bref questionnaire fait avant le stage, les motivations qu'elle énonce sont de pouvoir mettre en relation la théorie et la pratique. Elle parle aussi de l'accessibilité comme critère de choix de ce stage.

quand elle énonce la phrase *évoluer dans la maturité*, elle reprend de manière textuelle le discours de la formatrice pendant l'évaluation.

Ça va améliorer mes compétences...ça va améliorer mes compétences et puis euh...faire un travail sur moi même aussi, hein ? On va m'aider...ça va m'aider à évoluer dans la maturité.

Plus loin dans l'entretien, elle parle de son besoin de gagner de l'assurance par rapport à sa pratique.

(...) Je pense que cette formation va m'apporter aussi un peu plus de confiance en moi en salle, c'est vrai que des fois je ne suis pas très... donc, mais c'est... je pense que ça va m'apporter ça.

Après la situation d'évaluation, Monique exprime son désir d'évoluer dans sa pratique en stage.

c. L'apprentissage en stage

En stage, l'apprentissage se fait par l'action. Dans le cas des Ibodes, la plupart du temps se former signifie faire la circulante et instrumenter. Lors du premier entretien Monique ne parle pas beaucoup de l'apprentissage en stage, elle parle plutôt de sa représentation de soi. Elle évoque cependant une difficulté associée à l'action en stage.

D'après Monique bien connaître l'environnement est essentiel pour pouvoir agir en stage. Si elle ne connaît pas l'environnement, elle n'est pas suffisamment sûre pour agir.

C'est primordial... pour le patient...pour le patient, pour la prise en charge du patient, il est important, si tu as une microscope comme... qui en effet tombe en panne, il faut savoir où est l'autre, du rechange, s'il y a quelque chose qui entre en panne, il faut quand même que tu saches quel est le problème, comment le résoudre... c'est tout ça.

Il faut...il me faut que j'aie au moins deux ou trois interventions pour que je... vois, quoi... comment ça se passe, que je comprenne, que j'aie le générateur, voir comment ça répond, qu'est qu'il fallait faire, qu'est qui s'est passé, fin, les rythmes de l'intervention, les temps opératoires...

En plus, elle découvre lors de l'évaluation qu'en stage qu'il y a une exigence de démontrer de l'assurance.

Ça c'est sûr qu'il faut être... il faut montrer que tu es sûre de ce que tu fais, ça c'est sûr... moi j'ai du mal après trois semaines d'être sûre à ce que je fais ça fait dix jours... (...) Ça fait dix jours que je fais l'ophtalmologie... donc...on peut pas avoir la même sûreté... on peut pas avoir la même aisance et... et... ça c'est évident, hein ?...

C'est vrai...moi, mon statut d'étudiante je ne sais pas trop...c'est vrai que tu as des postures...je n'ai pas de l'assurance...c'est évident qu'en tant qu'étudiante je ne vais pas être si sûre que d'avoir un temps...au but d'un temps de service...c'est évident !

En définitive, l'appropriation de l'environnement apparaît dans son discours comme la condition pour agir. Le manque de temps constitue donc un obstacle pour agir et à cela s'ajoute la demande d'assurance.

Monique interprète qu'elle doit s'approprier un contexte qu'elle ne connaît pas en peu de temps pour agir en premier et de manière sûre ensuite.

L'encadrement

La problématique de l'apprentissage chez Monique s'exprime aussi à travers la référence à sa posture physique. Au moment de parler de la difficulté qui présente pour elle retourner au *statut d'étudiant*, Monique met l'accent sur la difficulté de se voir assise et prenant des notes. Cette image s'approche dans sa représentation d'une image infantile.

C'était difficile, c'est vrai que le statut d'étudiant ce n'est pas facile, puis se revoir sur les bancs de l'école, assise, ça apparaît infantile, hein ? Ben...parce que il y a un certain espace de temps que j'ai quitté l'école [rire], donc, voilà.

Par rapport au stage elle met aussi l'accent sur le fait de devoir rester assise :

L'Ibode que tu as vue ce matin, je te disais, j'ai eu deux jours avec elle... donc tu restes assise sur ton petit tabouret [ton ironique] et après on t'explique l'intervention et puis voilà.

C'était un stage de dix jours aussi, et on m'a dit pendant trois jours « tu reste assise », tu vois ? Tu as à voir les temps opératoires d'une cataracte alors quand tu as vu une cataracte pendant une matinée ou une journée, tu les as compris les temps opératoires.

Quand je suis arrivée « tu, tu bouges pas » ou quand t'arrives dans un stage et qu'on dit à huit heures du matin t'es à peine entrée dans la salle « toi tu bouges pas, tu t'assois là... ». Déjà, quand c'est ton premier ou ton deuxième jour tu vois tout de suite qu'on n'a pas trop forcement envie de t'encadrer.

Monique répète plusieurs fois que quelques Ibodes en charge de sa formation en stage lui demandent d'être assise et d'observer pendant que d'autres l'aident à commencer à faire la circulante ou même instrumenter. Pour se référer à un moment important de sa formation, elle choisit justement l'exemple du deuxième stage (Oto-rhino-laryngologie) où l'Ibode formatrice l'a aidée à instrumenter. Selon elle, l'Ibode intervenait directement auprès des chirurgiens pour générer des espaces où Monique pouvait instrumenter et apprendre. Si elle trouve une personne

disponible pour organiser les conditions de manière qu'elle puisse instrumenter sans se préoccuper des risques, elle se sent plus sûre. Elle a aussi la sensation d'aller vers son objectif : évoluer. Elle l'exprime ainsi :

Ben... moi en fait c'était, comme j'ai pas mal instrumenté et elle y tenait vraiment parce que ça faisait partie de mes objectifs de stage, et à chaque fois elle qu'il y avait un chirurgien... «Tiens...on va s'habiller avant pour que tu prennes la place », et après, bon, moi comme où je travaille je n'instrumente pas beaucoup c'était une des premières fois où j'ai pu vraiment instrumenter...un...en technique, je vais dire, elle m'a appris comment faire, comment donner les pinces et j'ai trouvé ça intéressant, constructif, ça m'a fait évoluer.

Pour sortir de la posture assise Monique exprime avoir besoin d'une personne qui l'encadre à tel effet.

5. Les relations entre sujets

Monique exprime l'ambiguïté de l'action liée aussi la personne qui est en charge de la salle, tel que nous venons de l'analyser. Elle se montre préoccupée pour respecter la hiérarchie du formateur, ce que s'associe, dans son discours, au respect de la responsabilité du formateur par rapport aux actions de Monique en salle. Elle préfère être en recul plutôt qu'occuper une place qu'elle considère ne pas lui correspondre. Elle préfère donc rester assise si l'Ibode le lui demande.

Quand tu es stagiaire tu ne sais pas trop où te placer... parce que, parce que... être infirmière c'est ça, là tu es sous une source d'ambiguïté, qu'est-ce que tu peux faire, qu'est-ce que tu ne peux pas faire... parce que la personne, la personne a ses habitudes de travail, c'est pas facile comme statut, c'est vrai que c'est... pas évident.

(...) j'avoue que...je préfère être... même en recul comme elle a dit prête à… plutôt que à...voir après, si on me demande quelque chose je suis prête..

Le contexte n'est pas le même, tu ne peux pas arriver... tu n'es que stagiaire, tu es sous la dépendance d'une infirmière qui est responsable d'une salle, donc tu ne peux pas dire... il y a des choses que tu ne peux pas te permettre.

Ah oui, parce que ce n'est pas ta salle. C'est la salle de l'Ibode qui est en salle. La circulante c'est son territoire, tu te rends dans...ben oui ! C'est triste à dire mais c'est ça, et toi tu rentres et il faut que tu fasses face à la personne, à l' intervention, à l'environnement, au chirurgien, enfin tout ce qu'il y a. Et tu n'es pas, ce n'est pas toi qui gère quoi. Quand tu es responsable de toi, tu fais des bêtises pour toi. Ah ben, c'est toi qui va prendre les responsabilités hein, et quand c'est toi qui fais des bêtises pour les autres si, si tu fais des bêtises...

Pour Monique, la position de stagiaire ne lui permet pas de faire ou dire certaines choses. En plus, elle prend en compte la responsabilité que l'Ibode de la salle a par rapport aux erreurs qu'elle pourrait commettre pendant son processus d'apprentissage.

Monique signale la responsabilité du formateur en salle en relation à ce qu'elle fait en stage et ses possibles erreurs. Cette responsabilité est exprimée comme dépendance que limite ses possibilités d'agir

Lors du deuxième entretien deux mois après le premier, Monique a réalisé un autre stage, cette fois dans la spécialité de neurochirurgie. A la façon dont elle l'évoque, avant d'aller en stage elle *avait peur* par rapport à la spécialité qui semblait être particulièrement complexe à cause des interventions faites sur le cerveau des patients. Au moment de décrire sa nouvelle expérience comme stagiaire elle dit avoir changé son regard. Après l'évaluation en stage d'ophtalmologie, elle exprime avoir pris du recul par rapport à la situation et avoir changé sa manière d'aborder les stages.

Ecoute, j' ai pas trop bien vécu ça au dernier stage [ophtalmologie] *j'ai pris les choses différemment, je me suis dit le premier jour ben, mon petit père, même si tu me dis que c'est l'observation, je vais aller brancher l'aspi, je vais aller faire des choses donc, ils ont vu que peut être que j'y allais plus et on m'a pas dit « tu t'assoies là » quoi, au contraire. Et puis je pense aussi que j'ai pris du recul et que j'ai vu les choses différemment.*

Monique exprime avoir changé la manière dont elle comprend la situation de stage à partir de la situation d'évaluation vécue.

Elle décide de prendre l'initiative de faire, même si on lui propose de rester assise et d'observer.

Là je suis allée dès le premier jour avec un objectif, je ne m'ai pas demandé, je suis entrée dans la salle, j'ai vu hop, hop, hop, j'ai, même s'il y a des choses... je me suis mise en recul parce que en plus il y avait un jeune IDE [infirmier diplômé d'état] *qui apprenait le métier...*

C'est un autre encadrement [en comparaison à celui du stage en ophtalmologie]. *C'est vrai qu'on te laissait toute seule je comprends que là on me laissait toute seule, je pense aussi qu'ils ont vu que j' avais la capacité et puis je ne pouvais pas non plus faire autrement parce que il y avait quelqu'un d'absent.*

Monique met en question dans son discours la relation avec l'Ibode en salle telle qu'elle la comprenait avant. Cette dernière remarque montre deux composantes : sa représentation de l'environnement et d'elle-même comme sujet agissant. C'est en même temps la situation même qui l'a forcée à agir et elle que s'affirme comme étant capable : *qu'ils ont vu que j' avais la*

capacité et puis je ne pouvais pas non plus faire autrement parce que il y avait quelqu'un d'absent. Elle évoque le moment de modifier sa position (d*'assise* à circulante en charge de la salle) :

(...) *Et le jeudi, ben le jeudi on m'a dit « bon, tu es la panseuse circulante de la salle », je me suis dit « Bon, tranquille, ça fait qu'un jour que je suis là, je vais le gérer !*

C'est plus agréable, c'est plus... déjà t'as l'impression de faire quelque chose de ta journée parce que de rester assise toute la journée ce n'est pas très intéressant, hein ?

Elle exprime être contente mais en même temps stressée par la confrontation à une situation qui est un défi. Elle revient au thème du temps : même si elle avait commencé le stage un jour avant elle a dû faire la circulante sans un autre Ibode en salle.

Et puis surtout que donner des choses qu'est capable de les faire. Justement on est là pour apprendre donc il faut qu'on fasse et que si les gens trouvent qu'on fait mal, ils ont tort à mon avis, mais bon.

Les stratégies

Monique exprime :

C'est que maintenant je n'attends plus qu'on me dise, j'y vais, voilà. Je n'attends plus.

Selon Monique après l'évaluation, elle commence à avoir une nouvelle stratégie qui consiste à prendre une position différente en stage : faire ce qu'elle considère nécessaire même si le formateur ne lui a rien dit.

En d'autres termes, Monique considère qu'elle commence à modifier la relation avec l'Ibode de salle en vue de l'organisation de ses actions comme stagiaire.

Cette nouvelle stratégie est accompagnée des négociations. Par exemple pendant le stage de neurochirurgie, à un moment donné il y avait dans la même salle un autre infirmier (généraliste) en formation qui allait prendre un poste à l'hôpital. Le personnel a demandé à Monique de lui laisser l'espace pour pratiquer. Or, même si sa stratégie était de se mettre en avant par une action plus directe, elle a dû négocier son espace d'action par rapport à l'autre infirmier pour accomplir son nouvel objectif d'agir.

6. Synthèse de résultats du cas Monique

a. Les représentations

A partir des entretiens et de l'observation faite avec Monique nous avons montré quelques aspects liés à la construction de sens dans la situation de stage. Nous voulons conclure l'analyse en soulignant quelques idées principales.

En ce qui concerne l'environnement :

- Monique caractérise l'environnement en incluant sa dimension technique et sa dimension relationnelle. Elle ajoute aussi la question de la temporalité des stages qui lui semble être courte.

- Monique considère que le stagiaire qui a déjà eu de l'expérience au bloc, (dans son cas quatre ans), est vu comme un professionnel qui a les compétences et les connaissances attribuées aux professionnels par opposition au stagiaire *de base* par le personnel des hôpitaux d'accueil (*identité sociale virtuelle*). Cette attribution est comprise par Monique comme une demande de compétence qui n'est pas compatible avec la situation de formation.

- Monique qualifie l'encadrement comme facilitateur ou non de la situation de formation pour le stagiaire. Elle évoque la situation où le stagiaire arrive dans un endroit qu'il ne connaît pas et se trouve parfois inséré dans les conflits de l'organisation ce qui rend sa formation plus difficile.

En ce qui est de la représentation d'elle en stage :

- D'abord, par rapport à la dimension identitaire. Monique évoque l'*ambiguïté* du statut d'étudiante. Tandis qu'elle associe l'image de l'étudiante à une image infantile, elle parle de soi comme professionnelle au passé. Elle exprime de même, son *but* d'apprendre en stage.

- Après l'évaluation de *mise en pratique professionnelle* Monique exprime pendant l'entretien son intention *d'évoluer dans sa pratique grâce aux stages*.

- Monique ne parle pas beaucoup de l'apprentissage en stage. En même temps, Monique exprime ne se sentir pas sûre pour agir parce qu'elle considère qu'elle n'a pas le temps suffisant en stage pour s'approprier l'environnement inconnu. La fonction de l'encadrement revient dans son discours liée à la facilitation des conditions qu'elle génère pour agir de manière à ce qu'elle se sente sûre et à l'aise.

Finalement, au regard des relations entre sujets, Monique exprime qu'après l'évaluation et la remarque de la formatrice liée à son manque d'assurance elle a décidé de prendre une posture plus proactive en stage. Monique évoque avoir modifié sa posture *assise* pour une *posture d'action* qui l'a menée à négocier avec le personnel afin d'avoir l'espace pour faire et donc, *évoluer*.

b. Le changement

Le cas de Monique nous semble très important du point de vue du changement dans la construction de la position de stagiaire. Le fait d'avoir recueilli son propos avec deux mois de distance nous permet de mieux comprendre un possible changement chez Monique. Voici quelques éléments issus e l'analyse.

a) Sa trajectoire. Au moment de parler de sa trajectoire, elle signale que dans l'établissement où elle travaille, elle n'instrumente pas beaucoup. En effet, il y a déjà là huit Ibodes diplômées et elle est la dernière à aller en formation. Nous pouvons donc faire l'hypothèse que Monique n'a pas eu en fait beaucoup d'expérience professionnelle en tant qu'instrumentiste avant d'entrer en formation.

b) Sa position comme stagiaire. Elle se montrait dans son discours plus dépendante de l'encadrement. Un encadrement *protecteur* lui permettait de se sentir plus sûre et agir plus qu'un encadrement plus distant.

c) L'entrée en formation. Le statut *étudiante* est qualifié d'ambigu par Monique. Elle veut entamer un travail sûr soi mais cela l'expose à :

    i. Des conflits identitaires : accepter de revenir au statut d'étudiant.

ii. Conditions de l'environnement : disposition ou non de l'encadrement à la former ; peu de temps pour s'en approprier.

d) Le provocateur du changement. Monique signale avoir changé après l'évaluation (*Mise en situation professionnelle*).

e) Les effets. Suite à l'évaluation elle parle de soi et exprime avoir mis en place d'autres stratégies pour atteindre l'objectif *d'évoluer et pour démontrer de l'assurance dans l'action*. Le changement engage la modification des relations avec les Ibodes de salle en stage. Ce changement se fait par des négociations de ses actions en situation. Ainsi, d'observer ou d'attendre l'initiative du formateur pour instrumenter ou faire la circulante elle déclare être décidée à le faire par soi-même.

Synthèse comparative des résultats

a. Les représentations

Nous présentons sous forme de table les résultats principaux que donne l'analyse transversaux des trois cas par rapport à la construction de sens sur la situation de stage, selon les trois types de représentation : la représentation de l'environnement, la représentation du sujet lui-même et ses actions et la représentation des relations entre sujets.

L'environnement
Inconnu par rapport aux dimensions techniques et relationnelles, temporalité courte.
Environnement non organisé pour apprendre
Attribution des identités virtuelles : stagiaire de base ou professionnel (personnel manquant) par le personnel de l'hôpital d'accueil.
Elles se considèrent regardées : indicateur d'évaluation mais aussi d'intérêt de la part du personnel. Demande de démonstration.
L'encadrement comme composante d'importance

Elles- mêmes et leurs actions
Affirmation du *but* d'apprendre : *Je suis là pour apprendre*
Lien entre apprendre en stage et apprendre sur le tas. Développement de stratégies pour apprendre.
Représentation d'elles-mêmes comme professionnelles et/ou comme étudiantes.

Relations entre sujets
Vécu de la relation avec l'Ibode en salle comme asymétrique. Mise en place de négociations.

b. Les changements

En ce qui concerne les processus de changement observés chez les trois stagiaires nous pouvons dire que dans les trois cas, nous avons observé qu'un événement vécu en stage a été à l'origine des modifications repérées en relation aux représentations. Voici les points communs :

- Pour les trois stagiaires l'événement qui a donné lieu à un processus de changement a été lié au type d'encadrement qu'elles ont trouvé en situation de stage. La rencontre des équipes d'accueil disponibles ou non disponibles pour encadrer le travail des stagiaires est liée dans leurs discours aux modifications évoquées.

- Dans les trois cas, la rencontre d'un encadrement interprété comme positif est liée à une expérience d'apprentissage aussi positive. Les expériences des encadrements interprété comme négatifs à donné lieu à des représentations d'actions orientées vers :

    - la recherche d'un bon encadrement,
    - la modification des propres modalités de présentation : *Je ne sais rien* (cas Céline).
    - la modification de la relation avec les formateurs mêmes par la modification de la propre posture : passage de posture assise (passive) à la posture proactive (Cas Monique).

Tel que nous venons de le dire, dans les trois cas, à la représentation de l'événement vécu avec un type d'encadrement, s'associent des modifications des représentations des propres actions.

- Ces représentations des propres actions par les stagiaires apparaissent liées à un processus de réflexion. En effet, l'événement raconté est déclencheur dans les trois cas d'un processus de réflexion qui donne lieu aux modifications des représentations de leurs propres actions. Cela s'exprime dans leurs discours comme des propositions du type : Après X j'ai décidé de faire Y, de cause- conséquence.

- Dans les trois cas les modifications des représentations de leurs propres actions s'associent à mieux se positionner dans la situation de stage afin de *apprendre* (Céline), *combler les manques* (Martine) ou *évoluer* (Monique).

Interprétation et discussion

A partir des résultats exposés au chapitre III nous voulons faire une interprétation en abordant trois éléments : les hypothèses, les catégories théoriques provenant de notre cadre théorique et les résultats obtenus.

La construction de 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, 2000b p. 69). Il s'agit d'une mise en relation des représentations issues de l'intériorisation des expériences vécues par les sujets. L'objet de ce travail est de comprendre cette construction spécifique par rapport à la situation de stage, à travers l'analyse de plusieurs représentations : celles de l'environnement, celles que les sujets se font d'eux-mêmes et de leurs actions et enfin celles des relations entre les sujets. Suite aux premières analyses des entretiens nous avons formulé les hypothèses suivantes :

a. La représentation de l'environnement est liée aux représentations des autres situations de référence : l'expérience de travail préalable dans le bloc et la situation de formation en alternance comme infirmières généralistes. L'expérience préalable comme stagiaires et comme professionnelles fait apparaître l'environnement de stage comme connu.

b. Il y a une tension au niveau de l'identité des stagiaires entre la représentation de soi en tant que professionnel et la représentation de soi en tant qu'étudiant;

c. La tension identitaire aurait un impact sur la représentation de la relation avec les autres acteurs en situation de stage.

À la lumière des résultats obtenus nous allons maintenant revenir sur les hypothèses ci –dessus :

Première hypothèse

Effectivement, la représentation de l'environnement se structure à partir des autres situations *de référence*. Mais l'expérience privilégiée est celle du travail. L'expérience comme stagiaire pendant la formation d'infirmier (qui se fait aussi en alternance) n'apparaît pas dans les discours de stagiaires de manière spontanée.

Nous voyons que les stagiaires évoquent ce qui signifie pour elles la situation de stage en évoquant aussi leurs espaces de travail. Il s'agit bien des *expériences de référence* qui font un lien entre l'expérience intériorisée comme professionnelles et l'expérience actuelle de stagiaires. Le lien entre ces deux types d'expérience se fait par comparaison en évoquant les éléments communs et les éléments différents de chacune. Dans deux cas (ceux de Monique et Céline), la représentation de la situation de stage semble se construire par rapport à la représentation de la situation de travail. Les deux stagiaires font des comparaisons entre *le moment d'entrée et l'adaptation* au bloc en tant qu'infirmière généraliste et l'entrée en stage dans le cadre de la formation des Ibodes. *Les ressources pour l'apprentissage* (Doyle, 1986) au bloc et en stage, le lieu de travail et le lieu de stage dans ses *caractéristiques générales* (espace connu/inconnu, protégé, de confiance) et les *émotions associées* aux deux situations (stress/ plaisir, confiance/appréhension, etc.) sont des composantes à travers lesquelles ces deux stagiaires construisent la représentation de l'environnement de stage.

Nous faisons l'hypothèse que la représentation de l'environnement des stagiaires se construit à partir du lien entre les deux expériences (expérience professionnelle préalable- expérience de stage) lien qui est formé par la comparaison entre les caractéristiques propres de chaque espace.

D'ailleurs, nous pourrons dire que les constructions de sens par rapport à la situation de stage confirment qu'un lien s'établit entre la représentation de l'environnement et la représentation du sujet lui-même dans les deux expériences à travers les actions évoquées (stratégies d'action), les intentions (l'apprentissage, l'adaptation) et le ressenti (plaisir, appréhension).

Par contre, l'expérience de référence n'est pas forcément considérée comme facilitatrice de l'expérience d'adaptation en stage. **Les deux expériences restent représentés comme différentes, avec des points communs mais avec des spécificités.** Ce sont ces spécificités qui font apparaître dans leurs discours l'environnement de stage comme *inconnu* spécifiquement par rapport à ce que nous avons appelé les dimensions **techniques** (instruments, temps d'intervention, caractéristiques des interventions), la dimension **relationnelle** (caractéristiques personnelles des équipes d'accueil, styles de travail) et **temporelle** (temps vécu comme plus court, rythmes de travail différents aux établissements professionnels).

Nous faisons l'hypothèse que même si les stagiaires ont une expérience de deux ans de travail dans les blocs opératoires, être au bloc en situation de stage pour se former comme

Ibodes constitue une expérience différente qui modifie la représentation qu'elles ont d'un environnement à priori connu. Même si les stagiaires connaissent le bloc opératoire et construisent leurs représentations de la situation de stage à partir de leur expérience professionnelle, se former en stage en tant que professionnel est une expérience différente et nouvelle. C'est pour cela que nous avons parlé de situations référentes qui évoquent des expériences semblables, mais les stages de la formation d'Ibode gardent des particularités. Comme le montre J.M. Barbier (2000), nous voyons que les actions menées par les sujets agissants (actions pour se former) déterminent leurs représentations de l'environnement. Ces représentations sont une attribution de significations et donc une construction représentationnelle de la situation par le sujet qui dans ce cas donne lieu à une représentation différente du bloc opératoire comme environnement de travail. Il apparaît donc que pour les stagiaires l'environnement n'est pas le même si elles y travaillent ou si elles se forment.

Deuxième hypothèse

En effet, nous avons trouvé que dans deux cas, surtout dans le premier entretien, les stagiaires ont exprimé la difficulté de *revenir au statut étudiant*. Être professionnel semble la cause de tensions identitaires par rapport aux *représentations de soi comme professionnel* et la *représentation de soi comme stagiaire* (étudiant). Nous faisons l'hypothèse qu'être en formation, ce qui constitue déjà pour le sujet une source de tensions identitaires parce qu'il est exposé au changement (Kaës 2000, Filloux 2004), dans ce cas spécifique se révèle plus difficile à cause de la tension entre la r*eprésentation de soi comme professionnel* résultante de l'expérience professionnelle préalable et le statut d'étudiant. Comme le montre J-M. Barbier (1998) les différentes domaines d'expérience donneraient lieu à des représentations de soi différentes. Nous avons fait l'hypothèse que la représentation de l'environnement se construit à partir de la situation de référence du travail. **Or, la construction de la représentation de soi comme stagiaire (dans le cadre de l'expérience des stages) semble aussi se construire par rapport à la représentation de soi comme professionnelle.** Cette construction provoque des conflits entre les deux types de représentations chez les stagiaires, tels que nous les avons mis à jour dans les analyses cliniques.

Troisième hypothèse

Nous avons trouvé associées chez les stagiaires des tensions entre les représentations de soi et les identités qui, selon elles, leur sont attribuées par le personnel des hôpitaux d'accueil. En

effet, les trois stagiaires évoquent la difficulté de faire face aux *identités sociales virtuelles* (Goffman, 1990) à leur arrivée en stage. Les identités sociales virtuelles, comme le suggère l'auteur sont une préfiguration qu'on fait de l'autre (anticipation) dans une situation d'interaction. Les trois stagiaires interviewées on caractérisé ces *identités sociales virtuelle* (Goffman, 1990). Pour une stagiaire cette identité apparaît liée à une image du stagiaire comme quelqu'un qui ne connaît rien et qui doit tout apprendre. Pour une autre, cette identité apparaît liée au professionnel qui doit tout connaître et qui a déjà des compétences acquises. Il est intéressant de noter que dans le discours de la troisième stagiaire cette identité apparaît sous les deux formes que nous venons d'énoncer. **Nous faisons l'hypothèse qu'il existe une tension entre l'image de soi par autrui et la représentation de soi (qui est elle même en tension entre le soi professionnel/ soi stagiaire).**

Les identités virtuelles liées au professionnel qui a des compétences sont représentées comme une demande de démonstration de ses compétences en stage. La situation de stage est vécue comme un espace où les stagiaires sont regardés. Le regard a une valeur positive ou négative selon le sens de l'interprétation faite par les stagiaires et bien sûr d'accord aussi avec la manière dont ils ont vécu la situation. Il est interprété comme l'indicateur d'un jugement ou l'évaluation implicite des agents (Barbier, 1999) et comme l'intérêt de former ou la manière de suivre les apprentissages du stagiaire chez le personnel d'accueil. Le regard est source de stress pour les stagiaires quand il est interprété comme évaluation mais a aussi un effet de protection quand il est lié à l'intérêt.

Le fait de se sentir évalué par rapport à une identité virtuelle de professionnelle ou de stagiaire de base semble provoquer des représentations de mise en place de stratégies d'action pour démontrer et imposer une *image de soi* à autrui plus conforme à la *représentation de soi*. **Nous faisons l'hypothèse que la représentation de la relation avec les formateurs comme inadéquate repose en fait sur la représentation de ces identités virtuelles attribuées par les acteurs en situation de stage. Par conséquent, il y aurait chez les stagiaires une solidarité entre la *représentation de soi* (stagiaire/professionnel), *la représentation des images de soi par autrui* (identités virtuelles de professionnel/ stagiaire de base) et la *représentation de ses propres actions* (représentation des négociations visant à modifier les images de soi par autrui). Cette solidarité serait donc à la base des négociations évoquées par les stagiaires destinées à modifier les relations existantes avec les formateurs.**

Discussion

Nous considérons après avoir réalisé des analyses et interprétations qu' en fait, ce qui émane des résultats obtenus est que la construction de sens pour les stagiaires en formation d'Ibode est définie par des tensions multiples, abordées plus haut et une tension qui peut être considérée comme principale. Le Petit Robert définit la tension comme une *force qui agit de manière à écarter, à séparer les parties constitutives d'un corps.* Nous faisons l'hypothèse que, outre les tensions déjà évoquées au niveau spécifique de la représentation de soi, la tension principale pour les stagiaires est de **s'adapter à un environnement représenté comme inconnu afin d'apprendre**.

En effet, les analyses cliniques nous mènent à affirmer que l'enjeu central associé à la construction de sens autour de la situation de stage, est de s'adapter à un environnement représenté comme inconnu et non organisée par rapport aux buts des stagiaires.

Nous avons dit plus haut que les différences entre la représentation de l'environnement dans le contexte de l'expérience de stage et la représentation de l'environnement dans le contexte de l'expérience de travail présentent des différences. En effet, nous avons dit aussi que la représentation du bloc comme espace inconnu même s'il s'agit du même type d'espace où elles travaillent de manière quotidienne est liée au domaine de l'expérience dans laquelle les représentations sont associées. Cela veut dire que la construction de l'espace par le sujet n'est pas la même selon qu'il va y travailler ou selon qu'il va y apprendre, au niveau de ses intentions. Mais dans les analyses que nous avons faites nous avons trouvé que les stagiaires considèrent qu'il y a dans certains cas un écart entre leur but énoncé d'apprendre en stage et les conditions offertes par l'environnement pour combler leurs attentes.

Nous considérons que cet écart est en fait le résultat d'un processus d'interprétation et d'évaluation de l'environnement. Nous faisons donc l'hypothèse que les stagiaires entament une activité d' interprétation de l'environnement qui est influencée par leur but d'apprendre. Cette interprétation donne lieu à une représentation finalisante de la situation de stage qui consiste en un espace adéquat pour leur apprentissage. Cette représentation finalisante (liée par exemple au rôle attribué à l'encadrement) est associée aussi à la représentation des stratégies d'action mises en oeuvre afin d'atteindre leur but.

Cette association entre l'interprétation de l'expérience, la construction d'une représentation finalisante et des stratégies d'action permettent aux stagiaires d'ajuster l'environnement à leurs besoins à travers des négociations avec les acteurs qu'elles rencontrent dans la situation.

Il semble exister dans le cas des stagiaires Ibodes une double construction de l'expérience (Durand, 2006) des stages afin de s'adapter et d'apprendre. La première met en relation les représentations de la situation de stage et les représentations de l'entrée au bloc en tant qu'infirmières ou en intérim. Elle s'inscrit donc, tout au long de la trajectoire professionnelle du stagiaire. La deuxième se fait au cours de l'expérience de cette formation particulière. Nous faisons l'hypothèse que la construction de l'expérience en tant que stagiaire Ibode est la résultante d'une activité d'interprétation faite par les sujets. L'interprétation des situations par rapport à leurs composants et aux tensions qui s'imposent facilite ce que nous appelons la représentation de la **distance optimale** chez les stagiaires. La distance optimale est l'équilibre entre l'adaptation, la démonstration et l'ajustement de la situation à leurs besoins en tant que professionnelles en formation. La distance optimale constitue ainsi une **représentation finalisante qui oriente chez les stagiaires les stratégies d'action.**

Les changements qui ont eu lieu chez les stagiaires et que nous avons présentés nous ont amené à réfléchir sur les possibilités de chaque sujet d'entamer une activité d'interprétation. A travers leurs discours, il semble que des événements représentées comme *des moments spéciaux* par les stagiaires sont à l'origine de ce processus d'interprétation de la situation en lien avec une représentation finalisante. Cela veut dire que la coïncidence ou une brèche profonde entre la représentation de l'événement et la représentation finalisante (l'environnement adéquat pour la formation) donne lieu à l'interprétation et à la représentation des actions possibles pour reproduire ou éviter la même situation.

Interprétation générale

De manière plus générale ce que nous voulons dire est que le but des stagiaires d'apprendre et l'interprétation qu'elles font de l'environnement en termes d'adéquation à leurs intentions, donne lieu à la représentation de stratégies d'action visant à ajuster l'environnement à leurs intentions d'apprendre.

Nous considérons que cette construction est intéressante à analyser dans les cas où la formation se réalise dans des espaces qui ne sont pas organisés pour cela.

Conclusions

Les contributions de la recherche

Le dispositif de formation des Ibodes par alternance présente des caractéristiques très spécifiques liées au terrain des stages, au métier même des infirmiers de bloc opératoire et à la condition de professionnels du public ciblé. D'ailleurs, le type de contenu (les spécialités) et les caractéristiques organisationnelles des établissements d'accueil pour les stages entraînent des soucis supplémentaires pour les stagiaires. Les situations de formation sont des situations à intention de transformation des sujets (Barbier). Le cas de la formation des Ibodes nous a donné l'opportunité de découvrir la formation dans des environnements conçus et organisés pour *rendre les malades au monde dans un meilleur état de santé* (Strauss) plutôt que pour la formation. Et le bloc opératoire est un espace où les enjeux pour la formation sont multiples : le rapport à la mort, au corps, à la maladie. Dans ce contexte, les stagiaires se forment et entament des constructions de sens liées à leurs actions de formation, à l'environnement et aux relations avec les autres sujets présentes dans les situations.

Cette recherche s'est posé comme objet de *comprendre les constructions de sens associées aux situations de stage, grâce l'analyse de plusieurs représentations chez les stagiaires : celles de l'environnement, celles que les sujets se font d'eux-mêmes et de leurs actions et enfin celles des relations entre les sujets* dans le cadre de la formation en alternance des Ibodes déjà en poste. Notre analyse nous a permis d'établir comment ces situations particulières de formation s'expriment dans les discours des stagiaires. En effet, nous sommes arrivés ainsi à dégager trois types d'éléments : d'abord, la qualification des représentations à partir du discours des stagiaires, la nature du lien entre les représentations dans l'activité de construction de sens qui est celle de *la tension*, finalement nous sommes parvenus à une hypothèse associée au caractère dynamique de l'activité de construction de sens chez les stagiaires qui résulte de l'analyse des changements dans leurs représentations : l'existence d'un lien entre leur but d'apprendre en stage, leur interprétation de la situation et leur représentation des actions mises en place pour atteindre ce but

Nous voulons maintenant mettre l'accent sur quelques conclusions :

- Les stagiaires énoncent leur but d'apprendre en stage en même temps qu'elles considèrent que l'environnement n'est pas toujours adéquat pour qu'elles puissent atteindre ce but.

Cette tension est liée à une image dans laquelle le stagiaire apparaît exposé à la gestion de son propre apprentissage tout en gérant *les identités sociales virtuelles* du *stagiaire de base* ou *personnel manquant.* Nous avons inféré aussi des tensions identitaires, liées à la représentation de soi comme étudiant et à la représentation de soi comme professionnel. L'adaptation à la nouvelle équipe, à l'organisation du bloc, aux interventions, aux habitudes des chirurgiens, au style de l'Ibode de salle et le regard de l'autre constituent des représentations liées à la situation de stage chez les stagiaires interviewées. L'encadrement apparaît comme facilitateur des actions de formations dans la situation de stage.

Ce constat nous à mené à l'interprétation suivante :

- Le vécu d'un événement en stage interprété comme marquant par le stagiaire déclenche une activité d'interprétation qui associe trois types de représentations : la représentation du propre but d'apprendre, la représentation des caractéristiques attribuées à l'environnement (comme adéquat ou non adéquat) et la représentation des actions ou stratégies développées pour accomplir le but d'apprendre.

- Nous constatons de cette manière le caractère situé, historique et dynamique de la construction de sens.

D'autres remarques

Nous considérons que la contribution de cette recherche est d'aider à la compréhension de ce qu'être stagiaire représente pour les acteurs dans le contexte de leur formation d'Ibodes. Ce qui permet aussi de mieux comprendre comment les adultes se représentent la formation en situation de travail, quelles difficultés ils rencontrent face aux tensions auxquels ils sont confrontés.

Nous voulons mettre l'accent aussi sur le lien entre les résultats de la recherche et la compréhension de ce que signifie former des professionnels qui sont déjà en poste. En ce sens, comprendre la tension identitaire entre les représentations de soi comme élève ou comme professionnel qui s'exprime à travers l'expression de *revenir au statut d'étudiante*, est essentiel pour comprendre les représentations autour des stages et de la formation en général. Nous voulons souligner que cette problématique peut être l'une des spécificités de la formation des adultes comme champ de pratiques. Dans le cas analysé nous pouvons dire que la spécificité de

la formation des adultes réside dans la responsabilité et la conscience que les stagiaires construisent autour de ce qui les intéresse en lien avec leur expérience professionnelle au delà de ce que la situation offre.

Si nous comprenons ce que veut dire pour un professionnel d'être formé à l'activité qu'il développe depuis trois ans, nous pourrons créer de meilleures conditions pour les former.

Etant donné qu'il n'y a pas à notre connaissance d'autres recherches en intelligibilité faites sur ce dispositif, ce travail peut constituer un antécédent pour développer d'autres études qui aideront à approfondir la compréhension de la formation des adultes dans le contexte du bloc opératoire. Les autres travaux existants sont les mémoires professionnels réalisés par les Ibodes en formation afin d'obtenir leur diplôme d'état. Il s'agit de travaux qui visent à l'optimisation des actions, faits par des professionnels issus du même milieu. Le fait de ne pas appartenir au milieu hospitalier et d'avoir un regard d'intelligibilité est un complément de ce qui a été fait à d'autres fins.

Il serait intéressant de réaliser d'autres observations pour connaître les conditions de formation et les difficultés rencontrées au delà de l'interprétation que les stagiaires se font de la situation. Les observations réalisées dans le cadre de cette recherche ont eu pour objectif de contextualiser le discours des stagiaires et d'appuyer les analyses des représentations.

Thématiques d'intérêt pour la suite de la recherche

De l'étude générale menée et de ses résultas nous pouvons dégager quelques thématiques d'intérêt à approfondir dans des travaux ultérieurs possibles.

D'abord, il serait intéressant d'approfondir l'étude du potentiel lien entre les motifs d'engagement en formation et les tensions identitaires en stage. À partir du constat non développé dans la recherche ici communiquée, que les tensions identitaires[48] étaient moins accentuées chez le stagiaire qui avait choisi d'entrer en formation et plus accentuées chez les stagiaires qui sont entrées en formation par contrainte de leur établissement, nous avons conclu qu'il y avait un lien entre les deux éléments. Il serait donc intéressant d'explorer cette relation par rapport aux effets de l'entrée en formation par contrainte chez les adultes qui sont déjà des professionnels en poste.

[48] Plus précisément entre la représentation de soi comme élève et la représentation de soi comme professionnel.

Ensuite, les multiples effets de l'encadrement comme facilitateur ou non de la situation d'apprentissage en stage mais aussi au niveau de la motivation constituent aussi une thématique intéressante à approfondir. Nous avons esquissé l'hypothèse que pour les stagiaires, trouver dans les hôpitaux d'accueil un encadrement prêt d'une part à analyser leurs besoins, leurs attentes et d'autre part à avoir une fonction d'intermédiation entre le stagiaire et le personnel rendait la situation de stage plus simple.

Finalement, ce qui nous intéresse le plus pour continuer le travail de recherche est d'approfondir l'étude du triple lien entre les buts ou l'intention d'apprendre, les activités d'interprétation des situations et la représentation de ses stratégies développées par les adultes en formation pour atteindre leurs buts dans des environnements de travail non conçus ni organisés pour la formation. Nous continuerons ainsi avec l'analyse des constructions de sens par les adultes en situation de travail mais liées à l'apprentissage.

Les limites de la recherche

L'étude réalisée est une étude exploratoire. Comme nous l'avons signalé, le fait de ne pas appartenir au milieu hospitalier et de ne pas avoir d'expérience de recherche qui porte sur les stages ou sur les dispositifs d'alternance explique le niveau de généralité importante de l'étude. Nous croyons pourtant que la seule manière de se rapprocher par la recherche d'un terrain et d'un type de dispositif inconnu exige d'abord de pouvoir comprendre les tensions principales. Ce type d'étude permet donc de fournir des informations « de base » pour ensuite cibler les études qui suivront sur les problématiques centrales que posent le dispositif et le terrain.

Les limites de l'échantillon liées à la participation de trois stagiaires appartenant à un seul centre de formation ne constituent pas une quantité de données suffisantes pour établir des constats généraux. Pourtant, l'objectif de ce travail était surtout de comprendre les tensions principales par une approche clinique toujours singulier.

Quelques idées pour l'action

Bien que la recherche ici communiquée soit un type d'étude en intelligibilité, il est important de dégager quelques recommandations pour l'action. Suite aux constats provenant des analyses réalisées, nous arrivons aux conclusions suivantes :

- Il est nécessaire de développer la fonction d'encadrement par la formation du personnel en charge de l'accueil des stagiaires adultes qui sont déjà des professionnels en poste notamment par rapport à l'analyse des besoins faite à l'arrivée du stagiaire, l'évaluation, leur accompagnement pendant la durée du stage et la création d'espaces de réflexion pour les stagiaires en stage qui favorisent l'interrogation des sujets par rapport au sens de la formation et ses effets (au niveau de l'identité, et de l'apprentissage).

La formation des stagiaires adultes professionnels déjà en poste ouvre des problématiques spécifiques. Les trois stagiaires ont fait référence à la fonction d'encadrement vis à vis de la réduction des tensions relatives à la construction de la position du stagiaire. Nous pensons qu'il est important de développer la fonction d'encadrement par rapport à l'analyse des besoins du stagiaire dans le milieu hospitalier et aussi l'accompagnement en stage, pour favoriser la motivation et l'engagement des stagiaires dans la formation.

- Il est nécessaire de renforcer le lien entre les hôpitaux d'accueil et le centre de formation en ce qui concerne l'établissement des objectifs de stage, les critères de choix pour les stages et l'impact sur le stagiaire de l'évaluation faite en stage.

Par rapport au point préalable, nous considérons que pour réduire les tensions liées à l'adaptation en stage et pour faciliter l'apprentissage chez les stagiaires adultes déjà professionnels en poste il serait aussi important de renforcer le lien entre le centre de formation et les hôpitaux d'accueil pour aider au suivi du stagiaire face aux possibles difficultés.

Dans les deux cas il s'agit de renforcer et de donner plus d'importance à la dimension de formation dans les espaces de travail. L'alternance comme dispositif doit s'adapter aux besoins des formées et à leurs difficultés. La recherche peut ainsi aider les formateurs à construire des propositions de formation plus adéquates aux besoins. Le cas des stages pour les professionnels déjà en poste illustre l'importance de définir la situation de travail en situation de formation, ce

qui n’est pas évident ni pour le stagiaire ni pour le personnel. C’est la seule manière de créer des conditions optimales pour la formation par le travail.

Bibliographie

ARDOINO, Jacques (1994) : Le projet épistémologique initial de la Psychologie Social, *Pratiques de Formation, Analyses*, Paris, Université de Paris VIII, Formation Permanente.

ARDOINO, Jacques (1992) : L' implication. In J-P Lepri (Dir.) *Se former*, nº11- Mars. Paris. Voies Livres. 17 p.

ARDOINO Jacques, BERGER G. (1994) : Les sciences de l´éducation : analyseur paradoxaux des autres sciences? In *L´année de la recherche en sciences de l´éducation*, Paris, PUF.

ARDOINO, Jacques (2005) : Complejidad y formación : pensar la educación desde una mirada epistemológica, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.

BARBIER, Jean-Marie (1985) : Analyser les démarches de recherche, enjeux et impasses de la recherche en formation, *Education Permanente* Nº 80, pp. 103-123.

BARBIER, Jean-Marie (dir.); GALATANOU, Olga (dir.) (1998) : Action, affects et transformation de soi. Paris, PUF.

BARBIER, Jean-Marie; GALATANOU, Olga (1998) : De quelques liens entre action affects et transformation de soi. In BARBIER, Jean-Marie (dir.); GALATANOU, Olga (dir.) *Action, affects et transformation de soi*. Paris, PUF. pp. 45-70.

BARBIER, Jean-Marie (1992) :La recherche de nouvelles formes de formation par et dans les situations de travail, *Education Permanente* Nº112, octobre. pp. 125-145.

BARBIER, Jean-Marie (1997) : Pour une approche « ensemblière » de l'alternance, *Pour* Nº254. pp. 57-64.

BARBIER, Jean-Marie (1999) : Prácticas de formación. Evaluación y análisis, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.

BARBIER, Jean-Marie (2000) : Sémantique de l'action et sémantique de l'intelligibilité de l'action. Le cas de la formation, in Maggi, Bruno (Ed.). *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*. Paris, PUF. pp.33-68.

BARBIER, Jean-Marie (2000b) : Rapport établi, sens construit, signification donnée, in Barbier, J-M. et Galatanu, O. (Direct.), *Signification, sens, formation*, Paris. PUF (pp. 61-86).

BARBIER, Jean-Marie (Dir.) (2000c) : L'analyse de la singularité de l'action, Paris, PUF.

BARBIER, Jean-Marie ; GALATANU, Olga (2000) : Signification, sens, formation, Paris, PUF.

BARBIER, Jean-Marie (2001) : La constitution de champs de pratiques en champs de recherches, in Baudouin, Jean-Michel (Dir.), Friedrich, Janette (Dir.). *Théories de l'action et éducation*, Bruxelles, De Boeck et Larcier, pp. 305-317.

BARBIER, Jean-Marie ; DURAND, Marc (2003) **:** L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ?, *Recherche et Formation* Nº42, p. 99-117.

BARBIER, Jean-Marie (2006a) : Rapports entre sujets et activités, in BARBIER, Jean-Marie (Ed.) ; DURAND, Marc (Ed.) (2006b) : *Sujets, activités, environnements*, Paris, PUF, (pp. 175-220).

BARBIER, Jean-Marie (Ed.) ; DURAND, Marc (Ed.) (2006b) : Sujets, activités, environnements, Paris, PUF.

BARDIN, Laurence (1985) : L'analyse de contenu, Paris, PUF.

BION, Wilfred (1980) : Aprendiendo de la experiencia, Barcelona, Paidós.

BOURGEOIS, Etienne (2000) : Le sens de l'engagement en formation in Barbier, J-M. et Galatanu, O. (Direct.), *Signification, sens, formation*, Paris. PUF (pp. 87-106).

CARRÉ, Philippe (1999) : Motivation et rapport à la formation », in Carré, Philippe (Ed.) et Caspar Pierre (Ed.), *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris, Dunod (pp. 267-280).

CASALFIORE, Stefania, BERTONE, Stefano, DURAND, Marc (2003) : L'enseignement scolaire : une articulation signifiante d'activités dans la classe, Recherche et Formation Nº 43, 2003, Paris, INRP. p.87-98.

CHAIX, Marie-Laure (1996) : L'alternance enseignement-travail comme lieu d'observation privilégié des processus de construction identitaire, *Education Permanente*, Nº128, 1996/3.

CLOT, Yves (2000): Analyse psychologique du travail et singularité de l'action, in BARBIER, Jean-Marie (Dir.), *L'analyse de la singularité de l'action*, Paris, PUF.

DELORY-MOMBERGER, Christine (2006) : Histoire de vie et recherche biographique en éducation, Paris, Anthropos.

DELORY-MOMBERGER, Christine (2004) : Biographie, socialisation, formation. Comment les individus deviennent des individus**,** in Delory-Momberger, Christine. (Coord.), *Travail biographique, construction de soi et formation*, Revue OSP, nº4, CNAM/INETOP, 2 vol, décembre 2004.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formation et apprentissage biographique. Sans références.

DEVEREUX, Georges (1967) : De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement, Paris, Flammarion. Traduction française 1980.

DURAND, Marc (2006) : Activité(s) et formation, Genève, Université de Genève, FPSE Publications.

DURAND, Marc ; SAURY, Jaques ; Sève, Carole (2006) : Apprentissage et configuration d'activité : une dynamique ouverte des rapports sujets- environnements in Barbier, Jean Marie (Ed) et Durand, Marc (Ed), *Sujets, activités, environnements*, Paris, PUF (pp. 61-84).

DOYLE, Walter (1986) : Trabajo académico, in Tomilson, T.M. et Walberg, H.J. Academic work and educational excellence : Rising student productivity. Berkeley, McCutchan.

DOYLE, Walter (1992) : Los procesos del curriculum en la enseñanza efectiva y responsable, in Oser F., Dick A, Patry J. *Effective and responsible teaching : The new synthesis.* San Francisco, Jossey Bass.

FABRE, Michel (2000) : La question du sens en formation, in Barbier, J-M. et Galatanu, O. (Direct.), *Signification, sens, formation*, Paris. PUF (pp. 127-138).

FILLOUX, Jean –Claude (2004) : Intersubjetividad y formación, el retorno sobre sí mismo, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.

GLASSER, Barney ; STRAUSS, Anselm (1967) : The discovery of grounded theory : strategies for qualitative research, New Brunswick, Aldine Transactions.

GOFFMAN, Erving (1990) : Stigma, notes on the management of spoiled identity, London, Penguin.

HOUSSAYE, Jean (1991) : L'alternance, *Se former* Nº7, octobre, Paris. Voies Livres.15 p.

KADDOURI, Mokhtar (2005) : La formation à la recherche. Rapport tensionnel entre posture de recherche et posture d'action., in Landy Carol (dir.), Pilon Jean-Marc (dir.), *Formation des Adultes aux cycles supérieurs : quête de savoirs, de compétences ou de sens ?*, Sainte Foy, Presses de l'université de Québec. pp. 101-116.

KAËS, René (2000) : Le travail psychique de la formation, in Barbier, J-M. et Galatanu, O. (Direct.), *Signification, sens, formation*, Paris. PUF (pp. 139-154).

LAVE, Jean (1991) :La cognición en la práctica, Buenos Aires, Paidós.

MIALARET, Gaston (2004) : Les méthodes de recherche en sciences de l'éducation, Paris, PUF.

MORIN, Edgar (1990): Introducción al pensamiento complejo, Barcelona, Gedisa. Traduction à l'espagnol 2005.

PASTRÉ, Pierre (2002) L'analyse du travail dans la didactique professionnelle, Revue Française de Pédagogie. Recherches sur les pratiques d'enseignement et de formation. Nro.138, Janvier-Février-Mars, 2002, INRP. Pages 5-17.

PINTRICH, Paul R. ; SCHUNK (2002) : Motivation in education : Theory, research , and applications, Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall. 2ème édition.

ROCHEX, Jean-Yves (1998) : Le sens de l'expérience scolaire, Paris, PUF. 2º édition.

SOUTO, Marta (1993) : Hacia una didáctica de lo grupal. Buenos Aires, Paidós.

SOUTO, Marta (2000) : Las formaciones grupales en la escuela, Buenos Aires, Paidós.

SOUTO, Marta (2007): El carácter de artificio de dispositivo pedagógico en la formación para el trabajo, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, OPFyL.

SOUTO, Marta (2007): Algunas notas sobre la investigación clínica en educación y formación. Presentado en jornadas Nacionales de Investigación Educativa, Mendoza, 3 y 4 de mayo, 2007.

STRAUSS, Anselm (1992) : La trame de la négociation, sociologie qualitative et interactionnisme, Paris, L'harmattan.

ZEITLER, André (2001) : Une conception située de l'alternance :se construire dans plusieurs mondes d'action, *Questions de Recherches en Éducation*, 2001/1. P. 95-108.