

# L'écriture de l'expérience en formation professionnelle : une analyse de l'écart, pour un co-adossement et une co-émergence

Cécile Bartholome

► **To cite this version:**

Cécile Bartholome. L'écriture de l'expérience en formation professionnelle : une analyse de l'écart, pour un co-adossement et une co-émergence. Pratiques sociales et apprentissages, Jun 2017, Saint-Denis, France. 2017. <hal-01651611>

**HAL Id: hal-01651611**

**<https://hal-univ-paris13.archives-ouvertes.fr/hal-01651611>**

Submitted on 29 Nov 2017

**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.

# **L'écriture de l'expérience en formation professionnelle : une analyse de l'écart, pour un co-adossement et une co- émergence**

Cécile BARTHOLOME

*Laboratoire Experice, UPPA*

Dans le cadre de la formation professionnelle infirmière, le programme mis en place depuis 2009<sup>1</sup> est basé sur une approche par compétences. Cette formation, intégrée dans le système LMD (Licence-Master-Doctorat) permet d'obtenir un grade licence en s'inscrivant dans un partenariat entre l'université et les IFSI (Instituts de Formation en Soins Infirmiers). Articulée autour de dix compétences infirmières<sup>2</sup>, la finalité de cette formation est, selon le référentiel, de former des praticiens autonomes, responsables et réflexifs. Ainsi l'étudiant construit ses compétences tout au long de son parcours de formation selon les 3 paliers définis par le programme, que sont comprendre, agir et transférer. Dans cette formation professionnelle par alternance intégrative, les expériences vécues par l'étudiant ou décrites par les professionnels sont au cœur du processus de construction des compétences, assurant les liens entre les apprentissages réalisés à l'IFSI et ceux dans les terrains de stage. Cependant l'organisation de cette formation représente un maillage complexe, dans lequel les référents sont nombreux : les référents de suivi pédagogique, les référents de stage et les référents d'unités d'enseignement (UE) et d'unités d'intégration (UI) au niveau de l'IFSI; le maître de stage, le tuteur et les encadrants de proximité au niveau des stages et enfin les responsables des maquettes universitaires au niveau des facultés. Cette complexité impose d'interroger le vécu de l'étudiant, qui se trouve au centre du dispositif. Quel est le rôle des référents dans une construction professionnelle singulière et collective des apprentissages ? Quel est l'intérêt de l'écriture réflexive en formation par alternance, dans cette construction ?

## **Prendre soin en formation professionnelle infirmière**

La réalité du métier est souvent déstabilisante pour les étudiants : en effet si les principes d'organisation et de réalisation des soins sont connus, leur mise en œuvre peut varier d'un professionnel à un autre. Les procédures et les protocoles ne disent rien de l'adaptation nécessaire à un contexte toujours différent : connaître les soins infirmiers permet d'assurer une continuité et une qualité des soins quel que soit l'acteur mais en réalité tout acteur est singulier, d'où une fonction difficile à cerner. Ainsi le soin est complexe car s'il est descriptible en partie, il

---

<sup>1</sup> Arrêté du 31 juillet 2009 relatif au diplôme d'Etat infirmier.

<sup>2</sup> Les 5 premières compétences sont dites "cœur de métier" - évaluer une situation clinique; organisation des soins; soins de confort; contribution aux thérapeutiques et éducation à la santé- et les 5 suivantes sont dites "contributives" - communication et relation; qualité et pratique professionnelle; recherche infirmière; organisation et coordination en équipe et collaboration et formation.

n'est jamais reproductible à l'identique, puisque chaque situation de soin se déroule dans un contexte et une rencontre qui sont toujours uniques. D'autre part, au cours de ses stages l'étudiant peut se retrouver fragilisé dans ses apprentissages face à certaines situations, du fait de leur impact émotionnel. L'étudiant doit ainsi construire ses compétences dont l'évaluation repose sur des critères et indicateurs permettant de déterminer si une compétence est "maîtrisée". Cependant "l'investissement affectif dans l'action" (Wittorski, 1998, p.60) est mis à mal lors de situations où l'étudiant peut se retrouver confronté à la maladie, la nudité, la souffrance et parfois la mort...interrogeant l'étudiant dans son rapport aux autres et à lui-même. Nul ne sait ce qui peut résonner en lui et il ne s'agit pas de « maîtriser » le déséquilibre lié à la résonance ou de le nier, mais bien d'accepter d'être sensible. Dans le cadre de la formation professionnelle infirmière, nous pouvons identifier un tutorat d'alternance qui s'appuie sur une relation privilégiée, instituée et organisée entre le tuteur et l'apprenant dans un accompagnement négocié (Geay, 1998, p.160). Le rôle du tuteur n'est pas de faire une démonstration de sa pratique ni d'enfermer l'étudiant dans une doxa se limitant à sa seule vision des soins mais de mettre en place un accompagnement attentif et personnalisé. Si l'esprit du tutorat s'inscrit dans une négociation, le vécu des étudiants peut être tout autre. En février 2015 la FNEI (Fédération Nationale des Etudiants en Soins Infirmiers) a réalisé un dossier, "Je veux que ma voix compte"<sup>3</sup> suite à une enquête réalisée auprès des étudiants infirmiers. Un des résultats les plus frappants est qu'environ 45% des étudiants sont d'accord avec l'affirmation « la formation est vécue comme violente dans la relation avec les équipes encadrantes » et ce chiffre dépasse les 85% lorsqu'il s'agit de la relation avec les équipes en stage. Ces résultats nous obligent à réfléchir sur la considération des étudiants en formation, et plus particulièrement sur celle de leurs vécus. Dans ce contexte, interroger l'accompagnement des étudiants infirmiers, et plus largement le prendre soin de ces étudiants en formation, s'impose aujourd'hui.

Il est essentiel de prendre soin des étudiants infirmiers pour qu'ils deviennent des soignants capables de prendre soin des autres et d'eux-mêmes. Il est important de ne pas se centrer uniquement sur la situation de soins mais aussi sur l'apprenant dans son processus d'apprentissage. Soucieux d'apprendre à prendre soin des personnes dont ils ont la responsabilité, il est important de prendre soin des étudiants à travers la singularité de leur parcours. La prise en considération du vécu de l'étudiant, parfois douloureux, participe de cette prise en soin des étudiants, dans une prévention d'une dévalorisation de sa propre image en tant que futur professionnel. Si l'étudiant doit apprendre « à reconnaître ses émotions et à les utiliser avec la distance professionnelle qui s'impose »<sup>4</sup>, selon le référentiel de formation, il ne s'agit pas de construire une distance entre l'autre et soi. L'étudiant doit prendre conscience, à travers les liens créés entre l'autre et soi, de son mode de relation aux autres et ainsi s'autoriser une véritable authenticité dans la rencontre. Cette complexité dans la mise en œuvre des soins traduit la notion d'art infirmier dans une sensibilité et une singularité qui font que le rôle d'un soignant ne se réduit pas aux seuls actes mais "relève à chaque fois d'une œuvre unique de créa-

---

<sup>3</sup> [www.fnesi.org](http://www.fnesi.org), enquête qui s'est déroulée entre le 17 novembre et le 12 décembre 2014 et à laquelle 3486 étudiants infirmiers ont participé sur 90 000 étudiants en France

<sup>4</sup> Arrêté du 31 juillet 2009 relatif au diplôme d'Etat d'infirmier, annexe 3 : le référentiel de formation

tion" (Hesbeen, 1997, p.95). L'étudiant est souvent déstabilisé par les écarts entre ce qu'il apprend à l'IFSI et ce qui se fait sur le terrain, entre ses représentations de la profession et ce qu'il découvre. Il doit construire sa posture professionnelle entre des attendus collectifs, procédés communs connus et compris par tous, et des possibles singuliers, dans une façon d'être sensible, attentif dans son rapport aux autres et à soi. Au-delà d'être un professionnel de soins capable de produire des soins de qualité, il doit devenir un soignant professionnel, dans une attention particulière portée à chacun. Il met en œuvre une véritable praxis qui "opère toujours dans une situation nouvelle, singulière, vivante, complexe" (Bougès, 2011, p.195). Ainsi la construction des compétences doit être interrogée dans toutes ses composantes, "cognitive, culturelle, affective, sociale et praxéologique" (Wittorski, 1998, p.60). La reconnaissance de la composante affective des compétences, notamment dans les formations en relation à l'humain, implique la mise en place de nouveaux outils. Dans ce contexte, nous avons souhaité interroger l'intérêt de l'écriture comme outil accompagnant l'étudiant dans les nombreux paradoxes liés à la formation professionnelle. Ecrire sur sa pratique autorise l'étudiant infirmier à dire son vécu de la relation, ce qui l'a touché, parfois déstabilisé dans sa rencontre avec l'autre et à prendre conscience de la place de chacun, dans une démarche réflexive. En prenant le temps d'écrire sur des vécus parfois difficiles, l'étudiant prend conscience que ce qu'il a mis en place, parfois de façon intuitive, participe de sa construction professionnelle. Nous avons ainsi proposé il y a trois ans à une promotion d'étudiants de rédiger un journal de formation, en acceptant de partager cette écriture avec nous, entre intime et extime, entre intérité et altérité. Dix-neuf étudiants infirmiers de première année ont accepté de participer à ce projet en écrivant leur journal de formation, qu'ils devaient ensuite nous transmettre. En réalité seulement sept étudiants nous ont transmis leurs journaux au cours des semestres un et deux et une seule a rédigé son journal sur les trois années de formation. Les étudiants ont mis en avant la charge de travail trop importante, les empêchant de se consacrer à l'écriture. Il est vrai qu'ils doivent valider cinquante-neuf unités d'enseignement (UE) au cours de leur formation dont onze au cours du seul premier semestre<sup>5</sup>. Les limites de cet outil, le journal, nous ont amené à rechercher d'autres écritures en formation pour optimiser la démarche réflexive et analyser l'écart entre l'approche théorique et l'approche pratique.

## **Pour une analyse de l'écart en formation**

Nous nous interrogeons sur la conscientisation de l'expérience par les apprenants, à travers l'analyse de l'écart entre ce qui doit être fait et ce qui est fait, entre le travail prescrit et le travail réel. Pour mettre en œuvre concrètement la réflexivité en formation par alternance, il est demandé à l'étudiant de rédiger différentes analyses. Dans le cadre de l'analyse réflexive de SA pratique<sup>6</sup>, nous avons choisi une méthodologie basée sur l'entretien d'explicitation de Vermersch pour accompagner l'étudiant. Cette méthodologie complète celle des analyses de

---

<sup>5</sup> Au cours du premier semestre, les étudiants abordent par exemple l'UE 2.1 Biologie fondamentale, l'UE 2.2 Cycles de la vie et grandes fonctions, l'UE 1.3 Législation, éthique, déontologie ou encore l'UE 3.1 Raisonnement et démarche clinique infirmière. A toutes ces UE s'ajoute un temps de stage de 5 semaines.

<sup>6</sup> Pour davantage d'éléments sur cette écriture se référer à l'ouvrage : Bartholome C. et Dagneaux I. (2016), *Relecture éthique d'une situation clinique - formations initiales paramédicale et médicale, renforcer une posture professionnelle réflexive*, Paris, Seli Arslan.

LA pratique, présentée dans le cadre du portfolio de l'étudiant. Tout au long de son parcours de formation, l'apprenant doit construire ses compétences à travers l'analyse de situations professionnelles soient vécues en stage, soient décrites par les formateurs. Le rôle des formateurs est, entre autre, de permettre à l'étudiant de comprendre le travail prescrit, c'est-à-dire ce qu'il faut faire et comment il faut le faire, et celui des professionnels de terrain est d'aider l'étudiant à apprendre à partir du travail réel, c'est-à-dire ce qui peut se faire en situation, dans une adaptation à un contexte toujours particulier. Pour Cifali et André (2007, p.94), « c'est dans cette tension, entre le travail prescrit et l'activité réelle des professionnels que réside la clé d'une autre efficacité, plus sociale, qui peut être la nôtre au travail ». Si cet écart n'est pas reconnu, accepté et interrogé en formation, l'étudiant risque de s'enfermer dans une quête d'idéal l'amenant à douter de ses capacités à devenir un professionnel. La recherche d'efficacité et d'efficacités est louable mais elle ne doit pas se comprendre comme une recherche de conformité à des normes, qui limiterait voire empêcherait toute personnalisation des soins. Il ne s'agit pas pour l'étudiant d'élaborer sa posture soignante telle une imposture, en s'enfermant dans une image supposée attendue ou imposée. Prendre en considération l'écart en formation, c'est prendre le temps d'interroger ses doutes et toute la complexité de l'art infirmier. Dans le cadre d'une analyse de sa pratique, une étudiante de 3ème année<sup>7</sup> évoque ses doutes :

" Tout au long de cette dernière année et plus particulièrement au cours de ce dernier semestre, je me suis interrogée et remise en question sur une réalité du terrain : Comment connaître son patient lorsque le temps passé auprès de ce dernier est compté ? Comment prendre soin (correctement) d'une personne quand on a tout un secteur de soins à charge ? Je me demande même si parfois, les conditions de travail actuelles en milieu hospitalier n'iraient pas à l'encontre de valeurs professionnelles essentielles à mes yeux. Je ressens le besoin, à travers cette dernière analyse de pratique de faire un état des lieux de la professionnelle de santé (en devenir) que je suis et que je souhaite être. A travers cette analyse, je souhaite appréhender le concept du prendre soin et réfléchir sur sa place actuelle dans les soins. Je souhaite également me questionner sur ma propre pratique : de quelle façon mes valeurs professionnelles se reflètent-elles sur la prise en soins des personnes ? (...) Il me paraît important dans notre pratique de ne jamais sous-estimer ou minimiser la vulnérabilité dans laquelle se trouve la personne. Banaliser la situation pour laquelle est hospitalisé le patient est une de mes craintes.

(...) Considérer son patient comme sujet de soin, c'est avoir les connaissances nécessaires à son égard pour sa bonne prise en soin. J'ai le sentiment que ce principe est parfois mis à mal lorsque l'on a un secteur de soins entier, ce qui peut générer un sentiment de frustration. Toutefois, il me paraît indéniable de reconnaître qu'il existe un décalage entre notre idéal et ce qu'il est possible de réaliser sur le terrain.(...) Nous sommes à la fin de notre formation et au début d'une nouvelle page à écrire, je suis étonnée de m'apercevoir que je n'ai jamais autant bien compris pourquoi j'avais choisi le métier d'infirmière. Cette question du sens m'a particulièrement habitée en deuxième année au point de n'en trouver aucun et de vouloir procéder à un report d'année. (...) En conclusion, je me demande si ma crainte ultime ne serait finale-

---

<sup>7</sup> Je remercie Clémence Marro et Dorian Morin pour leur confiance et leur autorisation pour présenter leurs analyses réflexives dans ce travail, écrites lors de leur dernier stage de 3ème année, en juin 2017.

ment pas d'être une « mauvaise » infirmière. (...) Au début de mon parcours, je pensais que pour être un « bon » infirmier il fallait avant tout maîtriser la technicité des soins. A ce jour je me dis qu'à mes yeux le plus important n'est pas la technique, mais de toujours garder à l'esprit ce souci de l'autre tout en ayant la capacité de prendre du recul et de la réflexivité sur sa pratique."

L'analyse de LA pratique ou de SA pratique, participant d'une approche phénoménologique du soin, autorise une attention portée à l'autre et à soi, dans un véritable prendre soin de tous. L'écriture de l'expérience permet une ouverture pour s'ancrer dans une présence attentive aux autres, à soi et au monde qui participe de la consolidation d'un agir incarné. Ainsi le rôle du soignant se définit à travers l'enaction (Varela, 1989), cette capacité du sujet à agir et à interpréter le monde en fonction non pas de réponses préétablies ou de représentations partagées mais en fonction d'une perception singulière de l'environnement et du sens donné à cette perception pour choisir une manière d'agir.

### **L'écriture réflexive, une démarche éthique du quotidien**

Dans le cadre d'une analyse de LA pratique, attendue dans le portfolio, ou de SA pratique dans une démarche réflexive centrée sur lui, l'étudiant ne doit pas décrire une activité professionnelle idéale, pour confirmer la théorie. Il lui est demandé de partir d'une situation vécue, pour comprendre ce qui a été mis en œuvre et prendre conscience de cette tension, de cet écart, pour le rendre apprenant. Ainsi interroger la pratique permet de ne pas être dans une recherche de réponses toutes faites, dans une répétition de solutions existantes ni de rester dans une critique des faits. L'intérêt est de prendre le temps de questionner les pratiques, de se questionner dans sa pratique pour leur donner du sens et construire ensemble les pratiques de demain, dans une co-émergence. Véritable démarche heuristique, la posture réflexive autorisée par l'écriture permet d'"entrer dans une phase active de construction de pluralité de sens, d'ouverture de possibles." (Cros, 2009, p.32). Il ne s'agit pas de s'enfermer dans les contradictions ressenties ou les tensions entre travail prescrit et travail réel mais d'en ouvrir les possibles en leur donnant un cadre empirique et conceptuel. La confrontation au terrain amène l'étudiant à rencontrer ou à mettre en œuvre des pratiques différentes de celles dont il souhaite être le garant, d'où des tensions qui peuvent apparaître entre ses valeurs, ses désirs, son idéal soignant et certaines pratiques réalisées en stage.

Dans ce contexte l'écriture de la pratique participe d'une démarche éthique du quotidien, en autorisant l'étudiant à prendre conscience de cet écart entre la pratique idéalisée et la pratique réalisée. Ainsi un étudiant infirmier, en stage auprès de personnes en situation de précarité, interroge un soin réalisé au quotidien pour en poser toute la complexité :

« Pour ma dernière analyse, j'ai choisi comme situation une douche. Paradoxalement, cet acte est probablement le premier que l'on nous apprend en stage de première année. Pourtant aujourd'hui je suis persuadé que cette action que l'on a banalisée, et même que l'on ne pratique presque plus en 3ème année, nous confronte encore à de nombreuses réflexions. Il impose le

rapport au corps de l'autre. Les soins d'hygiène font rentrer dans la sphère intime du patient, et parfois même de manière « violente » lorsque celui-ci se sent obligé de les accepter pour endosser le rôle du « bon patient ». Mais parfois c'est aussi un premier pas dans la sensation d'humanisation que ressent le patient de son hospitalisation.

En regardant mes anciennes analyses réflexives, j'ai de plus esquissé un sourire quand je me suis rendu compte que ma première analyse était sur une toilette... Cela confirme bien que cela me questionne encore. (...)

De manière plus précise, ma situation parle d'une douche que j'ai prodiguée à un patient qui ce soir-là était fortement alcoolisé et agressif. (...)

Ce soir-là, Mr K. devait être hébergé dans le service d'accueil<sup>8</sup>. Il arrive vers 19h, fortement alcoolisé et énervé. Le règlement du service d'accueil est clair, nous n'hébergeons pas les gens s'ils sont trop alcoolisés, une règle que Mr. K. connaît pourtant (l'accès au local reste cependant autorisé). Devant cette frustration, il s'énerve encore plus et veut s'en prendre au personnel et aux autres usagers, quelques coups de cannes bien placés fusent par ci par là... (...) Je me charge alors ce soir-là de l'accompagner et de l'aider à se doucher. Je m'en suis occupé car ce soir-là j'étais probablement le « bon objet », rôle qui est attribué plus ou moins aléatoirement selon les jours. (...) La tâche s'annonce compliquée... Je décide alors d'y aller de manière plus autoritaire, chose que je n'ai pas l'habitude de faire car j'ai toujours peur de franchir le cap de la maltraitance. Étonnamment cela fonctionne, et Mr K. se laisse finalement guider par mes instructions même si je ne manque pas d'en prendre pour mon grade. (...) Concernant l'autorité dans le soin, même si je me suis senti mal à l'aise de prendre ce ton autoritaire, je connaissais très bien Mr K., et je savais que parfois il avait besoin de cela. Il est difficile de placer une limite qui partagerait d'un côté la bienveillance et de l'autre la maltraitance. C'est pour cela qu'il faut rester vigilant sur l'intention que nous mettons derrière un acte, et qu'il faut se remettre en question lorsqu'on est en doute. »

S'interroger au-delà des certitudes ou des habitudes à travers l'écriture de sa pratique permet de redonner une dimension unique à chaque situation et d'accepter que la réponse ne soit pas identique ou idéale, mais elle aussi unique dans sa singularité. En effet il ne s'agit pas pour l'étudiant d'identifier les seuls invariants d'une situation pour pouvoir les transférer, démontrant sa capacité à construire les compétences professionnelles attendues. Il doit aussi accepter les imprévus, les impensés comme participant de la situation, dans une réalisation de soins qui ont une valeur pour lui, à travers le sens donné à sa pratique. L'écriture aide l'étudiant à prendre conscience de ses axes d'amélioration et de ses qualités, par une meilleure connaissance de lui-même. En posant par écrit les éléments de la situation, il peut clarifier son questionnement pour rechercher le sens de sa pratique dans sa construction professionnelle. La notion de sens est interrogée ici dans ses trois acceptions, à savoir direction - pour aller vers, être dans la rencontre avec l'autre mais aussi avec soi -, sensibilité - être sensible, dans le cadre de la relation de soin ou de la relation pédagogique interrogeant la place de chacun - et signification - chercher à comprendre ce que chacun vit dans une attention particulière à l'autre et à soi. Le sens fait partie intégrante de "l'implication professionnelle", définie par

---

<sup>8</sup> Ce terme "service d'accueil" permet de garantir l'anonymat du service dans lequel l'étudiant effectué son stage.

Christine Mias (2008, p.30) selon 3 dimensions : "le sens (S) que les acteurs donnent à leurs conduites ; les repères (R) sur lesquels ils s'appuient pour agir et le sentiment qu'ils ont ou non de contrôler (C) ce qui leur arrive." Il est fondamental de permettre à l'étudiant de donner du sens à l'écart, pour qu'il ne soit pas perçu comme une pratique "maltraitante" ou inadaptée, autorisant l'étudiant à s'impliquer professionnellement. Il s'agit d'interroger la situation comme une réponse apportée dans un contexte particulier, complexe dans la relation mise en place, pour permettre à l'étudiant de construire des repères indispensables dans un parcours de formation.

Ainsi, l'étudiant termine son analyse par cette conclusion :

« Il est important chez les personnes en situation de précarité de reconstruire un pont au dessus de cette rupture envers la société qu'ils ont créée. Il faut revaloriser leur corps afin de soutenir la revalorisation de leur esprit. Mais ce travail est immense, et il nécessite de nous mettre face à des échecs. C'est probablement le crédo du service d'accueil, nous ne cherchons pas à « faire bien », mais à « faire mieux », en prenant chaque pas comme il vient, qu'il soit en avançant ou en reculant. »

## **L'écriture engagée, pour un co-adossement et une co-émergence**

Le développement de compétences implique un "pouvoir agir" (Le Boterf, 2001, p.51) qui s'exerce dans un environnement favorable et sécurisant, permettant d'accepter la responsabilité et les risques inhérents aux choix réalisés par la personne, pour répondre à la spécificité de la situation. La compétence est complexe puisqu'elle implique une combinaison de savoirs, d'expériences, d'une perception singulière de la situation pour pouvoir répondre au mieux dans l'instant, sans oublier le contexte relationnel. Ainsi il ne s'agit pas de s'enfermer dans la recherche d'un résultat attendu, traduction d'un agir répété mais d'autoriser des possibles, dans un agir incarné. Le dispositif de formation doit être capable de concrétiser un co-adossement de la relation et des savoirs en investissant l'écart, favorisant l'implication des apprenants. Cette implication professionnelle nous amène à questionner l'engagement dans l'écriture qui "se traduit à travers les descriptions des actions réalisées, de la pratique et son analyse : engagement particulièrement sensible au sentiment de liberté éprouvé par l'individu dans la réalisation de l'acte" (Mias, 2008, p.36). Ce sentiment de liberté est important pour autoriser l'étudiant à être dans un agir incarné : si l'homme est défini par des limites communes, les limites qui ressortent de ses choix, de l'expression de sa liberté lui donnent une forme, un tracé évolutif, mobile et libre (Liceanu, 1997). L'étudiant reste un homme libre, et le système de formation doit lui permettre de prendre conscience de ses choix entre les limites à atteindre et celles à dépasser, pour ouvrir de nouveaux possibles et se construire en tant que soignant professionnel, dans un mouvement permanent. L'écriture de sa pratique lui permet cette liberté dans le choix des situations vécues qu'il présente et analyse. Cette écriture ne se contente pas de dire la pratique mais de réinventer la pratique à travers la subjectivité de son auteur. Cette subjectivité, qui laisse aussi les autres subjectivités s'exprimer, doit être acceptée dans le milieu professionnel pour sortir du risque d'une uniformisation des pratiques. L'étudiant peut



alors devenir un véritable acteur-auteur, non pas dans le sens où il produit l'action attendue mais dans celui où il pense son action, l'incarne en tant que sujet singulier. C'est cette subjectivité exprimée, dans un engagement de soi, qui apporte la part d'humanité essentielle dans les soins. L'étudiant peut alors devenir un professionnel situé et engagé, capable de développer un regard critique sur la pratique, ne se soumettant pas au seul résultat, conscient du contexte et des valeurs qu'il souhaite défendre mais aussi garant de la place de chacun, dans un véritable échange entre singularité et altérité. Le rôle du référent, à travers la relation pédagogique qui se met en place est de permettre à l'étudiant d'accepter, de rechercher et de comprendre l'écart en formation. Cette relation, en tant qu'espace d'inter-trans-co-actions (Lerbet-Sereni, 1997) dans un tiers-inclus porteur de sens, est un mouvement autorisé, partagé sans être ni dirigé ni arrêté, amenant chacun à cheminer dans une co-émergence.

### Références bibliographiques

- BOUGES L-M. (2011), *A l'école de l'expérience; autonomie de l'expérience*, Paris, L'Harmattan.
- CIFALI M. et ANDRE A. (2007), *Ecrire l'expérience; vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*. Paris, PUF.
- CROS F. (2009), L'écriture, entre développement professionnel et développement personnel, in *Vie Sociale*, n°2 2009, p.23-34
- GEAY André (1998). *L'école de l'alternance*. Paris, L'Harmattan.
- Le BOTERF G. (2001), *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Editions d'Organisation.
- LERBET-SERENI F. (1997), *Les régulations de la relation pédagogique*, Paris, L'Harmattan
- LIICEANU G. (1997), *De la limite. Petit traité à l'usage des orgueilleux*. Paris, Editions Michalon.
- MIAS C.(2008), Des processus différenciés pour des investissements collectifs, in *Recherche et formation*, p.27-41
- VARELA F. (1989), *Autonomie et connaissance, Essai sur le Vivant*. Paris Editions du Seuil,.
- WITORSKI R. (1998), De la fabrication des compétences, in *Education Permanente* n°135/1998-2, p.57-69, version électronique disponible sur [www.education-permanente.fr](http://www.education-permanente.fr)